

Diversität in der außerschulischen Literaturvermittlung

EINE EMPIRISCHE STUDIE ZU PROJEKTEN DER LESEFÖRDERUNG IN DEUTSCHLAND

Teresa Streiß

Eine empirische Studie
Literaturvermittlung
in Deutschland
in der außerschulischen Leseförderung
zu Projekten der

Teresa Streiß
Diversität in der außerschulischen Literaturvermittlung

Teresa Streiß

Diversität in der außerschulischen Literaturvermittlung

Eine empirische Studie zu Projekten der Leseförderung in Deutschland

UV Universitätsverlag
Hildesheim

Hildesheim 2017

Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese elektronische Publikation ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz BY-NC-ND (Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung) versehen.

Weitere Informationen unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Universitätsverlag Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publizieren/open-access-universitaetsverlag/>

Erstausgabe Hildesheim 2017
Redaktion, Satz und Gestaltung: Uwe Bartels

Der Beitrag ist abrufbar unter:
<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publizieren/universitaetsverlag/verlagsprogramm/ausser-der-reihe/teresa-streiss/>

DOI: 10.18442/685

Zitierempfehlung:

Streiß, Teresa (2017). *Diversität in der außerschulischen Literaturvermittlung. Eine empirische Studie zu Projekten der Leseförderung in Deutschland*.
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. DOI: 10.18442/685 (Open Access)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Grundannahmen und Begriffsklärungen	7
2.1 Exkurs: Was ist Lesemotivation?	7
2.2 Literaturvermittlung oder Leseförderung	8
2.2.1 Theoretische Definition «Literaturvermittlung»	8
2.2.2 Theoretische Definition «Leseförderung»	9
2.2.3 Zusammenführung beider Konzepte	10
2.3 (Gesellschaftliche) Diversität – Definition und Elemente	11
3. Aktueller Forschungsstand	13
3.1 Sozialwissenschaftliche Herleitung	13
3.1.1 Das Modell der soziologischen Erklärung	13
3.1.2 Das Erwartungs-x-Wert-Modell als Handlungstheorie	16
3.2 Die sozialwissenschaftlichen Modelle übertragen auf die Leseforschung	17
3.3 Einflüsse von Geschlecht und sozioökonomischer Herkunft auf die Lesesozialisation im theoretischen Modell	19
3.4 Auswirkungen: Lesen in Deutschland, aktuelle Studienergebnisse	23
3.4.1 Geschlechtsspezifika	24
3.4.2 Auswirkungen des sozialen Hintergrunds	25
3.4.3 Auswirkungen eines Migrationshintergrunds	26
3.5 Zwischenfazit	29
4. Quantitativer Teil: Außerschulische Literaturvermittlung in Deutschland	31
4.1 Methodisches Vorgehen	31
4.1.1 Recherchegrundlage	32
4.1.2 Datenerfassung und Kriterien	33
4.2 Auswertung und Ergebnisse – Die außerschulische Vermittlungslandschaft in Deutschland	35
4.2.1 Strukturelles	36
4.2.2 Zielgruppenspezifika	36
4.2.3 Thematisierung von Diversität	38
4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	41
5. Qualitativer Teil: Untersuchung ausgewählter Beispielprojekte	45
5.1 Methodisches Vorgehen	42
5.2 Vorstellung der untersuchten Projekte, Dokumentenanalyse	44
5.2.1 «Ich bin ein LeseHeld»	44
5.2.2 Mentor – Die Leselernhelfer e.V.	46
5.2.3 Autorenbegegnungen der Friedrich-Bödecker-Kreise	47
5.3 Analyse und Ergebnisse der Interviews – Möglichkeiten des Umgangs mit Diversität	48
5.3.1 Diversitätsaspekte in den Zielformulierungen	48
5.3.2 Die Auswahl der Zielgruppe	49
5.3.3 Die inhaltliche Ausgestaltung	51
5.3.4 Positionierung zu den «klassischen» Lesesozialisationsinstanzen	56

6. Zusammenführung der Ergebnisse	59
7. Bibliographie	62
8. In die quantitative Untersuchung aufgenommene Projekte/Selbstbeschreibungen	67
9. Anhang	85
9.1 Email der für aktuell (2015) LiD verantwortlichen Redakteurin	85
9.2 Beispiel für Datenerfassung und Auswertung der quantitativen Erhebung	87
9.3 Interviewleitfaden für Verantwortliche aus der Projektkonzeption	88
9.4 Interviewleitfaden für Verantwortliche aus der Projektdurchführung	89
9.5 Transkripte der ExpertInnen-Interviews	90
9.6 Beispiel für Auswertung der Interviews durch qualitative Inhaltsanalyse	134
9.7 Kategoriensystem	135

1. Einleitung

Alles, was an Großem in der Welt geschah, vollzog sich zuerst in der Phantasie eines Menschen, und wie die Welt von morgen aussehen wird, hängt in großem Maß von der Einbildungskraft jener ab, die gerade jetzt lesen lernen: deshalb brauchen Kinder Bücher.¹

Dieses Zitat der schwedischen Kinderbuchautorin Astrid Lindgren drückt das große Potential von Kinderliteratur aus. In der Begegnung mit Büchern lernen Kinder neue Welten kennen und erweitern ihren Erfahrungshorizont, sie entdecken neue Facetten ihrer selbst und entwickeln Phantasie.² Doch diese Potentiale stehen im Zitat nicht für sich allein, sondern werden in Zusammenhang zu gesellschaftlichen Entwicklungen gesetzt und mit einem Blick in die Zukunft zusammen gedacht. Die Kinder von heute gestalten die Welt von morgen und dafür brauchen sie Phantasie, Einbildungskraft und entsprechend: Bücher.

Gerade in einer Zeit, in der einer diversen, von Verschiedenheit der Religionen, Herkunftsländer, Geschlechter etc. geprägten Gesellschaft von großen Teilen der Bevölkerung mit Ablehnung und Angst³ begegnet wird, liegt die Möglichkeit für Veränderung bei den ErbauerInnen der Welt von morgen, den Kindern. Eine offene Gesellschaft braucht Menschen, die mit dieser Offenheit umgehen können, und der Grundstein für dieses Vermögen wird in der Kindheit gelegt. Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Lebensperspektiven sowie die Bereitschaft, eigene Ansichten und Normvorstellungen zu hinterfragen, sind Eigenschaften, die besonders im Umgang mit Kindern und Jugendlichen ausgeprägt sind und weiter entwickelt werden können. Ein Zitat aus den einem Teil dieser Arbeit zugrunde liegenden Interviews illustriert dies:

Ja, ich glaube im Jugendbereich hast du halt noch die Chance Menschen zu Denkprozessen anzuregen, die sie tatsächlich auch noch verändern. [...] Und ich glaube, es ist einfacher mit Jugendlichen zu arbeiten, weil sie halt auch noch vielleicht Lust haben darauf, Dinge in Frage zu stellen, Dinge neu zu machen, Dinge anders zu machen, Dinge zu hinterfragen und vielleicht auch viel offener sind gegenüber dem Verständnis oder dem Einfühlungsvermögen gegen andere. Wahrscheinlich jede emotionale Erfahrung macht einen halt irgendwie auch erfahrener, aber macht's schwieriger für einen, auch mit seinen Gefühlen oder auch mit seinen Ansichten zu spielen. Deswegen sind gerade die Jugendlichen eine gute Zielgruppe.⁴

Das Eingangszitat beschreibt, dass gerade Bücher mit ihrem großen Potential für die Entwicklung von Phantasie ein geeignetes Medium sind, um diese Eigenschaften herauszubilden. Hier liegen die hohen Chancen und Möglichkeiten diversitätsbewusster Literaturvermittlung⁵, insbesondere im außerschulischen Bereich. Diesem Thema widmet sich die vorliegende Arbeit. Es soll untersucht werden, wie die aktuelle außerschulische Literaturvermittlung mit dem Faktum gesellschaftlicher Diversität umgeht und auf welchen Wegen Diversität Einfluss auf die Arbeit außerschulischer Literaturvermittlungs- beziehungsweise Leseförderungsprojekte haben kann. Um möglichst viele

- 1 Astrid Lindgren anlässlich der Verleihung der Hans-Christian-Andersen-Medaille 1958. Zit. nach: Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Wiesbaden, S. I: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.48.
- 2 Für eine wissenschaftliche Bestätigung dieses Zusammenhangs siehe etwa Ritter, Michael (2013): Eigenart und Fremdheit – mehr als ein Thema in neuen Bilderbüchern. In: Petra Josting und Caroline Roeder (Hg.): «Das ist bestimmt was Kulturelles». Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien ; [Fachbeiträge, die mehrheitlich im Rahmen des 19. Symposiums Deutsch-Didaktik (SDD) in Augsburg (16. – 19.9.2012) in der Sektion 12 gehalten wurden]. München: kopaed (KjI & m Extra, 13), S. 70 f.
- 3 Siehe etwa aktuell Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar: Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Die Leipziger «Mitte»-Studien 2016. Foliensatz. Online verfügbar. Zur besseren Lesbarkeit werden die Online-Quellen im Text mit dem Verweis «Online verfügbar» versehen, die zugehörigen Links befinden sich im Literaturverzeichnis.
- 4 Interview mit einem Projektkoordinator des Bundesverbands der Friedrich-Bödecker-Kreise, Interviewtranskription (FB1) siehe Anhang (Zeilen 119–129).
- 5 In dieser Arbeit wird der Begriff der «Literaturvermittlung» gegenüber dem der «Leseförderung» favorisiert. Zur Unterscheidung der Begriffe und zur Arbeitsdefinition siehe Kapitel 2.

Aspekte des Themas zu beleuchten, werden im Sinne einer Methoden- und Datentriangulation⁶ unterschiedliche Zugänge kombiniert, wobei als Ziel ein Überblick und eine Analyse aktueller empirischer Praxis unter der Perspektive der Diversität steht.

In einem ersten Schritt werden in Kapitel 2 dazu die zentralen Begriffe der Arbeit (Literaturvermittlung, Leseförderung, Diversität) geklärt und ein Arbeitsbegriff von «außerschulischer Literaturvermittlung» vorgeschlagen. Hierzu wird zuerst in einem Exkurs der Begriff der Lesemotivation kurz erläutert (Kap. 2.1), bevor darauf aufbauend die beiden Konzepte «Literaturvermittlung» (Kap. 2.2.1) und «Leseförderung» (Kap. 2.2.2) unter Rückgriff auf bestehende Definitionen begrifflich gefasst werden. In einer kritischen Betrachtung der beiden Konzepte wird schließlich eine Begriff von «Außerschulischer Literaturvermittlung» vorgeschlagen (Kap. 2.2.3). Es wird weiterhin der Begriff der «Diversität» in Anlehnung an bestehende Definitionen erklärt und die im Kontext dieser Arbeit relevanten Dimensionen herausgearbeitet (Kap. 2.3).

In einem zweiten Schritt wird in Kapitel 3 unter Rückgriff auf Forschungsliteratur aus der Soziologie, Psychologie und vor allem aus der Literatur- und Deutschdidaktik der Prozess der Lesesozialisation theoretisch nachgezeichnet, es wird also die Frage beantwortet, wie ein Mensch zum Lesenden wird beziehungsweise welche Faktoren Einfluss auf diesen Prozess haben (können). Hierbei spielen vor allem das «Modell der soziologischen Erklärung» nach Hartmut Esser (Kap. 3.1.1) sowie aus der Psychologie übertragene «Erwartungs-x-Wert»-Modelle (Kap. 3.1.2) eine Rolle. In das so entwickelte theoretische Modell werden die Einflüsse von gesellschaftlicher Diversität einbezogen, vor allem die Rolle, die die Variablen «Geschlecht» und «sozialer Status» auf die Lesesozialisation spielen können (Kap. 3.3). Um die theoretischen Überlegungen mit empirischen Daten zu untermauern, werden anschließend Ergebnisse verschiedener aktueller empirischer Studien vorgestellt, die zeigen, welche Unterschiede bezogen auf Geschlecht, Migration und sozialen Status im Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen bestehen (Kap. 3.4). Hier zeigen sich die Herausforderungen, die sich aus gesellschaftlicher Diversität bezogen auf das Lesen ergeben. Aus der so beschriebenen aktuellen Situation werden in einem Zwischenfazit Möglichkeiten für die außerschulische Literaturvermittlung abgeleitet (Kap. 3.5). Im dritten Teil dieser Arbeit (Kapitel 4 und 5) findet sich eine zweiteilige empirische Studie zur Literaturvermittlung beziehungsweise Leseförderung in Deutschland. Eine explorative quantitative Untersuchung (Kap. 4) soll den Untersuchungsgegenstand beschreiben und erste Erkenntnisse zum Umgang mit Diversität liefern. Hierzu wurden die Selbstbeschreibungen von Projekten der Literaturvermittlung und Leseförderung in einer quantitativen Inhaltsanalyse auf das Vorkommen von mit Diversität in Verbindung stehenden Begrifflichkeiten hin untersucht. Auf eine Beschreibung der methodischen Vorgehensweise (Kap. 4.1) folgt die Auswertung der Daten und die Darstellung und Zusammenfassung der Ergebnisse (Kap. 4.2 und 4.3).

Aus den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung wurden Kategorien gebildet, nach denen drei Beispielprojekte ausgewählt und dann in einer qualitativen Untersuchung näher beleuchtet wurden: «Ich bin ein LeseHeld» des Borromäusvereins, «Mentor – Die Leselernhelfer» e.V. sowie die Arbeit der Friedrich-Bödecker-Kreise. Die einzelnen Projekte werden unter Rückgriff auf die überwiegend online veröffentlichten Dokumente zur Selbstdarstellung und vor allem durch qualitative Interviews mit Verantwortlichen aus Projektkonzeption und -durchführung genau beschrieben (Kap. 5.3). Dabei werden verschiedene Ebenen herausgearbeitet, auf denen gesellschaftliche Diversität Einfluss auf die Arbeit von außerschulischer Literaturvermittlung haben kann (Kap. 5.4).

Abschließend werden die verschiedenen methodischen Zugänge in einem Fazit (Kap. 6) zusammengeführt und ein gegenseitiger Bezug hergestellt.

6 «[...] Triangulation als Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen, wobei in der neueren Literatur der Aspekt der Komplementarität, das heißt der Ergänzung von Perspektiven gegenüber dem Aspekt der Validierung, hervorgehoben wird [...]» Kelle, Uwe; Erzberger, Christian (2015): 4.5 Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlt Taschenbuch Verlag, 55628), S. 304.

2. Grundannahmen und Begriffsklärungen

2.1 Exkurs: Was ist Lesemotivation?

Ein zentrales Konzept in der Erforschung von Lesebiographien, aber auch vom aktuellen Leseverhalten bestimmter sozialer Gruppen, ist das der «Lesemotivation». Hier wird in der Theorie vor allem auf Konzepte der Psychologie aufgebaut, nach denen es bei Motivation darum geht, «dass Menschen aktiv einen Zustand erreichen wollen, den sie als erstrebenswert empfinden, wobei es auch um Vermeidung bestimmter Zustände gehen kann.»⁷ Motivationsforschung in der Psychologie behandelt ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren, entsprechend gibt es viele verschiedene Formen der Motivation. Diese Vielfaltigkeit ist auch auf das Lesen übertragbar; warum Menschen die Motivation haben, ein Buch aufzuschlagen oder einen Text zu lesen, kann viele verschiedene Gründe haben. Maik Philipp benennt in einer Zusammenfassung theoretischer Erklärungsversuche verschiedene grundsätzliche Faktoren, nach denen Lesemotivation gruppiert werden kann. In Anlehnung an Allan Wigfield und John T. Guthrie bietet er eine Systematisierung nach verschiedenen Unterscheidungsdimensionen an, welchen jeweils diametrale Begriffspaare zugehören. Mögliche Ebenen, die die Lesemotivation beeinflussen beziehungsweise ihrer genaueren Bestimmung dienen können, sind demnach:

- der angestrebte Zweck (Lesen zur Unterhaltung oder zur Information),
- die Textart (fiktional oder non-fiktional),
- der Kontext, in dem das Lesen stattfindet (Freizeit oder Schule/Beruf),
- die Dauer beziehungsweise das Vorkommen des Lesens (aktuell/einmalig oder habituell),
- die personale Quelle des Leseantriebs (aus eigenem Antrieb oder durch andere motiviert),
- die Funktionalität für das Leseverstehen (förderlich oder dysfunktional).⁸

Von hoher Bedeutung ist vor allem der intrinsische oder extrinsische Anreiz des Lesens, also die Frage, ob die Motivation von der Tätigkeit selbst ausgeht oder von außen an den Lesenden herangetragen wird.⁹ Die einzelnen vorgestellten Konstrukte können hierbei sowohl fördernd als auch hemmend auf die Lesemotivation wirken. Dies wurde bisher vor allem im Zusammenhang mit der Leseleistung (insbesondere in der Schule), deren Verbesserung aus einer Erhöhung der Lesemotivation bei SchülerInnen abgeleitet wird, betrachtet. Philipp beschreibt fördernde und hemmende Faktoren in diesem Zusammenhang wie folgt:

«Als günstig für die Lesekompetenz und für das Leseverhalten gelten sämtliche Formen der habituellen intrinsischen Lesemotivation und die lesebezogene Selbstwirksamkeit, aber auch bestimmte extrinsische Motivationen, nämlich die autonomen und solche, die mit sozialer Unterstützung einhergehen. Demgegenüber dürften sich jene extrinsischen Motivationsformen nachteilig auswirken, bei denen Heranwachsende wenig Autonomie, dafür aber Überforderung erleben und Vermeidungstendenzen entwickeln.»¹⁰

Die vorgestellte Vielfalt an Formen der Lesemotivation lässt sich nicht nur theoretisch systematisieren, sondern wurde auch in empirischen Studien nachgewiesen, eine Zusammenfassung findet sich ebenfalls bei Philipp.¹¹ Für empirische Unterschiede in der Lesemotivation, betrachtet unter Diversitätsaspekten, wie sie in Kapitel 2.3 näher benannt werden, lässt sich laut Philipp festhalten, dass sich bezogen auf die Kategorie «Geschlecht» nicht für alle Varianten der Lesemotivation Unterschiede feststellen ließen, dass Mädchen aber dem Lesen gegenüber grundsätzlich positiver eingestellt sind und sowohl beim Wert des Lesens als auch bei intrinsischen und extrinsischen Motivationen höhere Werte erzielen als Jungen. Extreme Unterschiede konnten jedoch nicht festgestellt werden.

7 Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: W. Kohlhammer. S. 33.

8 Ebd., S. 34.

9 Ebd.

10 Ebd., S. 38.

11 Ebd., S. 39 ff.

Bezogen auf die Kategorie «Migration/Ethnie» sind die Ergebnisse noch weniger eindeutig, so dass sich «keine allgemeine und ausreichend empirisch gesicherte Aussage zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Lesemotivation nach ethnischen Gruppen treffen»¹² lässt. Kapitel 3.4 wird auf empirische Ergebnisse zum Leseverhalten noch genauer eingehen.

Im Folgenden sollen nun die gängigen Definitionen von «Leseförderung» und «Literaturvermittlung» unter Rückgriff auf das Konzept «Lesemotivation» kurz zusammengefasst werden.

2.2 Literaturvermittlung oder Leseförderung

2.2.1 Theoretische Definition «Literaturvermittlung»

Da Literaturvermittlung ein bisher noch nicht in hohem Maße als eigenständiges Forschungsfeld etablierter Bereich ist, finden sich in der theoretischen Literatur nur wenige, sehr allgemein gefasste Definitionsversuche. Diese stammen vor allem aus der Literaturwissenschaft. Im Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie wird Literaturvermittlung etwa wie folgt beschrieben:

Literaturvermittlung [Herv. Im Original, Anm. d. Verf.], allg. jede direkt oder indirekt zwischen Autor und Leser vermittelnde Einrichtung, Unternehmung oder Instanz wie Veranstalter von Lesungen, Verlage (Lektorierung, mediale Realisierung, Distribution, Marketing), Buchhandel, Bibliotheken, Lit.unterricht in den Schulen, Textpräsentation im Internet usw.¹³

Zur Literaturvermittlung zählen hier also mehr oder weniger alle Instanzen, die sich in irgendeiner Weise abseits vom reinen Schreiben und (einsamen) Lesen mit Literatur beziehungsweise mit dem Medium Buch befassen. Auch Stefan Neuhaus, Autor des Standardwerks zum Thema, greift eine weite Definition des Begriffes auf, bietet jedoch auch Möglichkeiten der Konkretisierung an:

In der weiteren Bedeutung lassen sich unter Literaturvermittlung alle Personen, Institutionen und Prozesse fassen, die mit literarischen Texten umgehen, von der physischen Herstellung von Büchern als Produkt bis zur Diskussion von Deutungen im Literaturunterricht. Hier könnte man noch unterscheiden zwischen einem Literaturbegriff, der alles Geschriebene einschließt, und einem, der nur fiktionale Texte meint. Auch die fiktionalen Texte lassen sich wieder aufgliedern in Höhenkammliteratur einerseits, Trivial- oder Unterhaltungsliteratur andererseits. Für das vorliegende Buch wird aus Umfanggründen ein Begriff von Literaturvermittlung favorisiert, wie er sich an vielen Universitäten insbesondere in der Germanistik eingebürgert hat – als Bezeichnung für die berufsbezogene Vermittlung von fiktionaler Literatur, mit einer besonderen Beachtung der Höhenkammliteratur, an potentielle Leser.¹⁴

Er spezifiziert diese engere Definition weiter, indem er den Begriff des «professionellen Lesers»¹⁵ einführt, also einer Person, die berufsmäßig Wissen über Literatur und Bücher akquiriert und dieses einsetzt, um Bücher auf den Markt und an die LeserInnen zu bringen. Die vermittelnden Tätigkeiten solcher professioneller LeserInnen sieht Neuhaus als grundlegend, «denn ohne sie gäbe es keine Literatur und kein Gespräch über Literatur.»¹⁶

Weitere Definitionsversuche begreifen Literaturvermittlung nicht von der AkteurInnenseite aus, sondern versuchen eine Begriffsbestimmung über mögliche Ziele. So beschreibt etwa Stefan Porombka die Gemeinsamkeit verschiedener literaturvermittelnder Formate wie folgt:

12 Ebd., S. 47.

13 Rusch, Gerhard (2013): Literaturvermittlung. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 466–467.

14 Neuhaus, Stefan (2009): Literaturvermittlung. 1. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB Literaturwissenschaft, 3285). S.13. Der Begriff «Höhenkammliteratur», den Neuhaus in seinem Buch verwendet, meint hier fiktionale Literatur mit hohem literarischen Anspruch. Ob eine solche Unterscheidung zwischen «hoher» ernster und «niedriger» unterhaltender Literatur notwendig ist, kann kritisch hinterfragt werden.

15 Ebd.

16 Ebd., S. 15.

[...], dann stellt sich heraus, dass sich seit dem 18. Jahrhundert ganz unterschiedliche Medien und Formen der Literaturvermittlung etabliert haben, deren Ziel es ist, den Text mit Bildern, Geschichten und sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten anzureichern.¹⁷

Stephanie Jentgens konkretisiert die Ziele von Literaturvermittlung in einem Beitrag zur außerschulischen Literaturvermittlung im «Handbuch für Kulturelle Bildung» und bindet die Vermittlung von und den Umgang mit Literatur in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext ein, dazu orientiert sie sich an Begriffsdefinitionen der UNESCO:

Die Vermittlung von Literatur beschäftigt sich mit einem weiten Feld gestalteter Sprache in Epik, Dramatik und Lyrik, in mündlicher oder schriftlicher Form sowie medial verarbeitet, sei es im Film, im Hörbuch oder Hörspiel, in der Hyperfiktion oder in interaktiven Spielen. Das Ziel von Literaturvermittlung lässt sich am ehesten in dem Begriff «Literacy» (Literalität) erfassen. Zunächst bezeichnet der Begriff die Fähigkeit des Menschen, sich in der Welt der Buchstaben zu orientieren. In den letzten zehn Jahren hat die Bedeutung des Begriffs eine Erweiterung erfahren. [...] Literacy umfasst weit mehr als die Kompetenz des Lesens und Schreibens, gemeint sind auch die Fähigkeiten des Sprechens, Erzählens, Zuhörens, Verstehens und Vorstellens, also vielfältige Formen des Umgangs mit Sprache. In der Definition der UNESCO wird zudem deutlich, dass Literacy eine Schlüsselkompetenz zur Entfaltung der individuellen Potentiale sowie zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist.¹⁸

Die aufgezeigten Definitionen fassen den Begriff Literaturvermittlung alle sehr weit und beziehen sich auf sämtliche Formen der Literatur, Kinder- und Jugendliteratur wird nicht explizit erwähnt. In diesem Bereich kommt eher das Konzept «Leseförderung» zum Tragen, was hier im folgenden Kapitel definiert werden soll.

2.2.2 Theoretische Definition «Leseförderung»

Häufiger als der Begriff «Literaturvermittlung» wird in Projekten, die mit dem Medium Literatur/Buch und der Zielgruppe «Kinder und Jugendliche» arbeiten, der Begriff der «Leseförderung» verwendet. Dieser Begriff ist didaktischer Natur, schon die Verwendung des Wortes «Förderung» verweist hier auf einen angenommenen Nachholbedarf: es wird zu wenig oder zu schlecht gelesen, entsprechend muss dieser Unterschied zur je ideal gesetzten Lesenorm durch geeignete Fördermaßnahmen aufgeholt werden. Entsprechend unterschiedlich sind die Ziele, die Leseförderung in theoretischen Definitionen zugeschrieben werden:

Leseförderung umfasst alle Maßnahmen, die das Ziel haben, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zum Lesen und zu der Beschäftigung mit Sprache und Schrift anzuregen. Neben der Stärkung der Kompetenz des Lesens wird auch der Erwerb von Sprach-, Schreib- und Medienkompetenz unterstützt und ein Beitrag zur literarischen Bildung geleistet.¹⁹

Schon in dieser Definition wird deutlich, dass das Konzept «Leseförderung» eng verbunden ist mit der Übermittlung von Kompetenzen, die auch über das reine Lesen Lernen hinausgehen. Diesen Zusammenhang von Leseförderung und darüber hinausweisenden Kompetenzen beschreiben auch Cornelia Rosebrock und Daniel Nix in

17 Porombka, Stefan (2005): «Der Autor schaut direkt in die Kamera (und damit dem Zuschauer in die Augen)». Über alte und neue Formen der Literaturvermittlung. In: Birgit Mandel (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: Transcript (Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement), S. 210 f.

18 Jentgens, Stephanie (2012): Außerschulische Literaturvermittlung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, neue Ausg. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 474. Die Definition der UNESCO, auf die im Zitat Bezug genommen wird, lautet nach Jentgens wie folgt: «Die UNESCO definiert Literacy als das Vermögen <to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society>».

19 Brandt, Susanne; Keller-Loibl, Kerstin (2015): Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Berlin: De Gruyter Saur (Praxiswissen), S. 12.

einem Band zu Grundlagen der Lesedidaktik, wenn sie die hohe Bedeutung, die der Leseförderung im aktuellen didaktischen Diskurs zukommt, wie folgt erklären:

Leseförderung ist seit den großen Schulleistungsstudien zu Beginn des Jahrhunderts ein zentrales didaktisches Thema. Das wesentlichste Argument dafür ist die Bedeutung des Lesens für die Schullaufbahn und die Bildungskarriere des Einzelnen: Lesen ist in einer «Informationsgesellschaft» und «Wissenskultur» [Hervorhebungen im Original, Anm. d. Verf.] das elementare Medium des Lernens.²⁰

Rosebrock/Nix sehen den kompetenzorientierten Begriff der Leseförderung als Entwicklung und beschreiben ein früheres Verständnis, welches sie jedoch ablehnen:

Ein Spiegel dieser Situation ist der Begriff der «Leseförderung» in der bildungspolitischen Diskussion [folgt Quellenangabe, Anm. d. Verf.]. Leseförderung wurde bis vor wenigen Jahren im empathischen Sinne als Verlockung zur (Buch-)Lektüre verstanden. Das Ziel von Lesefördermaßnahmen besteht darin, Kinder und Jugendliche dazu zu bewegen, mehr oder weniger freiwillig zum Buch zu greifen.²¹

Der kompetenzorientierte Begriff der Leseförderung, der sich insbesondere nach PISA entwickelt und durchgesetzt hat, trennt, denkt man ihn radikal, das Lesen von seinem künstlerischen Medium, der Literatur. Diese Theorieentwicklung spiegelt sich auch in veränderten didaktischen Konzepten wider:

Im Fahrwasser von PISA ebenso wie aus der Richtung der Literacy Forschung hat sich der Blick der Leseförderung verstärkt weg von der traditionellen Form des Leseerwerbs durch das eigenständige Lesen von Büchern hin zu isolierten Übungsformen mit Kurz- und insbesondere Sachtexte [...] verschoben.²²

2.2.3 Zusammenführung beider Konzepte

Wie gezeigt, unterscheiden sich die Konzepte «Literaturvermittlung» und «Leseförderung» in den gängigen Definitionen stark, vor allem bezogen auf Ziele und angesprochene Zielgruppe. Literaturvermittlung in der Theorie richtet sich an alle potentiellen LeserInnen, Kinder und Jugendliche werden nicht explizit benannt, durch die angeführten AkteurInnen – etwa Verlage, Literaturhäuser, Literaturkritik – scheint sich Literaturvermittlung in diesem Verständnis allerdings eher an erwachsene LeserInnen zu richten. Als Ziel gilt dabei die Vermittlung zwischen Text/AutorIn und potentiellen LeserInnen, unter anderem zur Ermöglichung von (literarischer) Erfahrung.

Leseförderung hingegen richtet sich hauptsächlich an Kinder und Jugendliche, denn es geht darum, das Lesen als Fähigkeit erst zu erlernen. Der Fokus liegt hier vor allem auf der Vermittlung des Lesens als Kompetenz, entsprechend finden sich Verweise auf Bildung und Schule in den Definitionen.

Im Rahmen der hier angestellten Untersuchung scheinen beide Konzepte, so wie sie gängig definiert werden, ungeeignet. Eine sehr weit gefasste Definition von Literaturvermittlung erfasst zu viele Phänomene und hat entsprechend keinen Mehrwert für die Untersuchung von außerschulischen Projekten, die sich nur an Kinder und Jugendliche richten. Eine Definition von Leseförderung, wie sie in didaktischer Forschung Verwendung findet, fokussiert zu stark auf Kompetenzen und schulische Bildung, als dass sie für den außerschulischen Bereich, um den es in dieser Arbeit geht und der sich zum Teil explizit von Schule und ihr inhärenten Bildungsnormen abgrenzt, anwendbar wäre.

Für diese Arbeit soll entsprechend eine Definition von außerschulischer Literaturvermittlung zur Anwendung kommen, welche Elemente beider Konzepte kombiniert und eng genug gefasst ist, um ein konkretes Verständnis

20 Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Lesedidaktik, / Cornelia Rosebrock; Daniel Nix; 1), S. 7.

21 Ebd., S. 8.

22 Rieckmann, Carola (2015): Eigenständiges Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Lesedidaktik, Bd. 2), S. 2.

dessen, was die untersuchten Projekte auszeichnet, zu ermöglichen. Orientierungshilfen geben dabei zum einen die bereits beschriebene, mittlerweile abgelöste, Definition von Leseförderung als «Verlockung zur (Buch-)Lektüre»²³, die Überlegungen zur Lesemotivation sowie ein Definitionsvorschlag von Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss zu Literaturvermittlung als kultureller Bildung:

Eine gute Literaturvermittlung als kulturelle Bildung betrachtet, fördert damit das Eigeninteresse und regt an, sich selbsttätig mit Inhalten auseinanderzusetzen. Es geht dabei nicht darum, einen spezifischen kulturellen oder literarischen Kanon zu lehren, sondern neugierig zu machen auf die Möglichkeiten und Potenziale, die in unterschiedlichster Literatur und im Umgang mit Sprache verborgen liegen. Literaturvermittlung hat damit ihren Ort natürlich in der Schule, aber vor allem auch außerschulisch, da sich schulische Bewertungsmaßstäbe oftmals nicht mit einem sich je nach Individuum unterschiedlich entwickelnden Eigeninteresse vertragen.²⁴

«Außerschulische Literaturvermittlung» soll entsprechend in dieser Arbeit verstanden werden als Tätigkeit mit dem Ziel der Steigerung von Lesemotivation bei Kindern und Jugendlichen, vor allem in intrinsischer Form. Eine solche Literaturvermittlung ist Teil kultureller Bildung und dient entsprechend der ästhetischen Erfahrung und der Ermöglichung von (literarischer) Selbst-Bildung des Individuums. AkteurInnen der außerschulischen Literaturvermittlung eröffnen Ermöglichungsräume für den freien Umgang mit Literatur. Der Erwerb von bestimmten Kompetenzen kann zwar als Nebenprodukt eine Rolle spielen, stellt allerdings nicht den alleinigen Fokus der Vermittlung dar. Hiermit grenzt sich außerschulische Literaturvermittlung von schulischen, didaktischen Formen der Leseförderung, vor allem in Bezug auf Leistungsdruck und Bewertungsmaßstäbe, direkt ab. Außerschulische Literaturvermittlung im hier postulierten Sinn will Kindern und Jugendlichen einen freien Umgang mit Literatur aufzeigen und ermöglichen und den «Spaß am Lesen» wecken. Sie kann zwar in der Schule (als Ort) stattfinden, allerdings außerhalb der Unterrichtszeiten beziehungsweise des Curriculums, und ist entsprechend nicht an schulische Selektionsmechanismen wie Notengebung gebunden.

Die vorliegende Arbeit untersucht außerschulische Literaturvermittlung bezogen auf gesellschaftliche Diversität, im Folgenden soll deshalb auch dieser Begriff definiert werden.

2.3 (Gesellschaftliche) Diversität – Definition und Elemente

Der Begriff der «Diversität» hat Hochkonjunktur und zieht sich durch alle Gesellschaftsbereiche, von diversitätsbewusster sozialer Arbeit bis hin zum Diversity Management großer Konzerne. Damit verbunden werden verschiedene Vorstellungen und Konnotationen, die sich zum einen darin unterscheiden, was der Begriff jeweils meint, zum anderen darin, wie er gewertet wird. Auch in der Gesetzgebung sind Vorstellungen von Diversität und davon, wie damit umzugehen ist, bereits angekommen.²⁵

In den Sozialwissenschaften, so Christina Allemann-Ghionda und Wolf-Dietrich Bukow, auf deren Ausführungen sich die hier verwendete Definition vor allem stützt, hat sich durch eine «qualitativ-konstruktive Rückbesinnung»²⁶ sowie durch den Einfluss gesellschaftlicher Emanzipationsbewegungen die Beschäftigung mit gesellschaft-

23 Rosebrock/Nix (2014): S. 8.

24 Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle: Literaturvermittlung als Kulturelle Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar.

25 «Heute – ebenso wie gestern – ist die positive Einstellung zu Diversität keineswegs eine auf gesellschaftlichem Konsens beruhende, universell geteilte Position; Gegenbewegungen in Gesellschaft und Politik sind nicht zu übersehen. Der Unterschied zwischen gestern und heute ist, dass Gesetze und vorherrschende wissenschaftliche Diskurse eindeutig die Diversität «zelebrieren» und schützen.» Allemann-Ghionda, Cristina (2011): Orte und Worte der Diversität – gestern und heute. In: Cristina Allemann-Ghionda und Wolf-Dietrich Bukow (Hg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien), S. 15.

26 Allemann-Ghionda, Cristina; Bukow, Wolf-Dietrich (2011): Einleitung. In: Cristina Allemann-Ghionda und Wolf-Dietrich Bukow (Hg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien), S. 7.

licher Diversität als Forschungsfeld etabliert. Hier steht die nicht-normative Perspektive im Vordergrund, nach der Diversität weder gut noch schlecht, sondern einfach gesellschaftliche Tatsache, die es «ebenso wenig nach irgend welchen [sic!] erfundenen Standards zu verurteilen (oder gar zu bekämpfen) als naiv zu verherrlichen gelte».²⁷

Allemann-Ghionda und Bukow definieren Diversität als gesellschaftliches Merkmal (sowie Differenz als ihre aufs Individuum bezogene Entsprechung) wie folgt:

Im heutigen sozialwissenschaftlichen Verständnis [...] setzen sich Differenz und Diversität aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen, die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis entstehen.²⁸

Daran angelehnt soll Diversität in dieser Arbeit als gesellschaftliche Tatsache der (unterschiedlich begründeten und mit unterschiedlichen Konsequenzen behafteten) Verschiedenheit von Individuen und Gruppen innerhalb der Gesellschaft verstanden werden. Eine Perspektive auf den Diversitätsbegriff, die von der sozialen Konstruiertheit von Identität und Identitätsmerkmalen ausgeht²⁹, soll dabei stets mitgedacht werden, da es sich bei der in dieser Arbeit vorgenommenen Untersuchung aber um eine Analyse bestehender Praxis in einer von (sozial konstruierter) Diversität geprägten Gesellschaft geht, sind die Herstellungsbedingungen eben dieser Diversität nur am Rande von Bedeutung. Ebenfalls zu beachten ist, dass verschiedene Gruppen oder Individuen sich in der Gesellschaft nie neutral gegenüberstehen, sondern dass mit gesellschaftlicher Diversität stets auch verschiedene Machtpositionen verbunden sind, insbesondere zwischen solchen Individuen und Gruppen, die auf ein bestimmtes Merkmal bezogen zur gesellschaftlich konstruierten Norm gehören und solchen, die von dieser Norm abweichen.

Allemann-Ghionda und Bukow zählen in ihrer Definition eine Reihe von Merkmalen beziehungsweise gesellschaftlichen (gesellschaftlich gemachten) Kategorien auf, an Hand derer sich Diversität beziehungsweise Differenz ausdrückt.³⁰ Für die in dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung sind dabei hauptsächlich die Kategorien «sozioökonomischer Status», «Ethnie oder soziokulturelle Zugehörigkeit» sowie «Geschlecht bzw. Gender» von Bedeutung, da diese Kategorien den größten empirisch nachgewiesenen Einfluss auf die Lesesozialisation haben beziehungsweise da die Lesesozialisationsforschung diesen Kategorien bisher die größte Aufmerksamkeit gewidmet hat. Ebenfalls relevant ist die Kategorie «Ability/Disability», also der Umgang mit Behinderungen. Die Kategorien «Nation» sowie «Alter» sind für die Untersuchung nicht relevant, da nur Projekte in Deutschland und für Kinder und Jugendliche untersucht werden.

Im Zusammenhang mit «Diversität» ist stets auch der Begriff der Intersektionalität, wie er erstmals Ende der 1980er Jahre in Amerika Verwendung fand, von hoher Bedeutung. Intersektionalität meint hier, dass verschiedene «Diversitätskategorien» nicht losgelöst voneinander stehen und sich in ihren Auswirkungen wechselseitig verändern oder verstärken können. Der Begriff impliziert im Gegensatz zu einer sehr neutralen Definition von «Diversität» bereits die Existenz von Ungleichheits- und Machtverhältnissen.³¹ Auch Allemann-Ghionda und Bukow beziehen den Aspekt der Intersektionalität in ihre Ausführungen mit ein, wenngleich sie ihn nicht konkret so benennen:

Allen Merkmalen der Differenz ist nach dieser Sichtweise gemeinsam, dass sie nicht isoliert, sondern kombiniert oder kumuliert auftreten (niemand ist ausschließlich Frau oder jung oder dunkelhäutig oder gesund oder Inhaber einer Staatsangehörigkeit – manchmal sind es deren zwei –, usw.), dass der Begriff der Minderheit dementsprechend komplex und fließend ist, und dass Zugehörigkeiten und Differenzen durch persönliche Identitätsbildung, durch soziale Interaktion (individuelles oder Gruppenverhalten) sowie durch die Praxis der Institutionen zum Thema gemacht werden.³²

27 Ebd., S. 12.

28 Allemann-Ghionda/Bukow (2011): S. 25.

29 Wie sie etwa Judith Butler vor allem für den Bereich der Geschlechtsidentität prominent entwickelt hat.

30 Vgl. ebd.

31 Vgl. Küppers, Carolin: Intersektionalität. In: Gender-Glossar, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig. Online verfügbar.

32 Allemann-Ghionda/Bukow (2011): S. 25.

3. Aktueller Forschungsstand

Literaturvermittlung in Deutschland findet aktuell vor allem im schulischen Rahmen, das heißt im Deutschunterricht, statt. Durch die Schulpflicht kommen – so die Idealvorstellung – alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft oder vom Geschlecht, in den Genuss literarischer Bildung. Die Schule, insbesondere im aktuellen Schulsystem, wird diesem Anspruch jedoch in der empirischen Realität häufig nicht gerecht. Hier liegen Potentiale für diversitätsbewusste außerschulische Literaturvermittlung.

Im Folgenden soll nachgezeichnet werden, wie die Entwicklung von Lesemotivation und diese beeinflussenden Faktoren in der entsprechenden wissenschaftlichen Literatur modelliert werden, um Ergebnisse empirischer Studien zu unterschiedlichen Lesebiographien zu erklären. Hierbei wird vor allem auf Texte aus der Literaturdidaktik zurückgegriffen, da die Literaturvermittlung außerhalb der Schule ein bisher wenig bearbeitetes Forschungsfeld darstellt. Die Ausführungen folgen weitestgehend denen von Maik Philipp in seinem Überblicksband zu Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz³³ und ergänzen diese durch die entsprechende Primärliteratur sowie weitere Sekundärtexte. Grundlegend ist dabei das Konzept der «Lesesozialisation», von Maik Philipp wie folgt definiert:

Lesesozialisation meint alle sozial und individuell bedingten Prozesse, die im Lauf des Lebens dazu führen, dass Menschen (nicht) die Fähigkeiten, die Motivation und die Praxis entwickeln, schriftsprachliche fiktionale wie nicht-fiktionale Texte sowohl in gedruckter als auch digitaler Fassung zu rezipieren. [...] Lesesozialisation lässt sich als Teil der Bildungsbiographie begreifen, die sich inner- und außerhalb der Schule vollzieht.³⁴

3.1 Sozialwissenschaftliche Herleitung

Die literaturdidaktische Forschung zur Lesesozialisation, also zur Entstehung von Lesemotivation, zur Erklärung von Leseverhalten und zum Erkennen von Einflussfaktoren, stützt sich vor allem auf zwei verschiedene Theoriemodelle, die zur Erklärung kombiniert werden: Hartmut Essers «Grundmodell der soziologischen Erklärung» sowie aus der Psychologie stammende «Erwartungs-x-Wert»-Modelle. Diese beiden Modelle sollen im Folgenden in ihren Grundlagen kurz dargestellt und anschließend auf die Entwicklung von Lesemotivation übertragen werden.

3.1.1 Das Modell der soziologischen Erklärung

Hartmut Esser (geboren 1943) beschreibt in seinem Grundlagenwerk zur Soziologie³⁵ das von ihm entwickelte «Modell der soziologischen Erklärung», auf dem die Lesesozialisationsforschung theoretisch aufbaut. Esser selbst sieht sein Modell als Möglichkeit, soziale Wirklichkeit ursächlich zu erklären. Hierbei stellt das Modell nicht schon selbst eine Analyse dar, sondern eher eine Methode³⁶, was es auch für andere Disziplinen als die Soziologie, eben etwa die Literaturdidaktik, anwendbar macht. Für die Übertragbarkeit spricht weiterhin, dass Esser selbst den Anspruch seines Modells entsprechend formuliert hat.³⁷

33 Philipp, Maik (2011).

34 Ebd., S. 29.

35 Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Campus-Verl.

36 Siehe Esser, Hartmut (2009): Soziologische Anstöße. In: Paul Bernhard Hill und Hartmut Esser (Hg.): Hartmut Essers erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus-Verl., S. 17–27.

37 Ebd., S. 23: «Mit der Luhmann'schen Systemtheorie teilt das Modell der soziologischen Erklärung den Anspruch einer ›Universaltheorie‹, wenigstens für die Sozialwissenschaften, wie die Soziologie, die Ökonomie, die Geschichtswissenschaften und die Sozialpsychologie.»

Das «Modell der soziologischen Erklärung» (und Essers Soziologie generell) steht in der Tradition des methodologischen Individualismus, das heißt es folgt der Grundidee, dass alle sozialen Phänomene aus Einzelhandlungen ableitbar sind.³⁸

In seinen grundlegenden Überlegungen zur Soziologie schließt Esser dabei an Alfred Schütz an, der forderte, dass soziologische Erklärungen (sog. Konstruktionen zweiter Ordnung) immer auch die von den Individuen vorgenommenen Erklärungs-, Deutungs- und Handlungsmuster (die sog. Konstruktionen erster Ordnung) enthalten müssen. Esser spricht in Anlehnung daran davon, dass die soziologischen Handlungsmodelle von den «subjektiven [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] Erwartungen und Bewertungen der Akteure ausgehen»³⁹ müssen.

Entsprechend dieser Grundannahmen entwickelt er ein dreistufiges Erklärungsmodell, dass ein kollektives Phänomen auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene ursächlich auf die Selektion von Handlungen durch AkteurInnen auf der Mikro-Ebene zurückführt. Dazwischen, auf der Meso-Ebene, befinden sich dabei soziale Gebilde und Institutionen, etwa Familienzusammenhänge. Diese drei Ebenen verbindet Esser durch drei sogenannte «Logiken»: die Logik der Situation, die Logik der Selektion und die Logik der Aggregation. Aufgabe der soziologischen Erklärung ist es dann, diese drei Logiken herauszuarbeiten und durch ihre Beschreibung das zu erklärende Phänomen zu erfassen.

Die «Logik der Situation» beschreibt, wie Individuen (auf der Mikro-Ebene) die soziale Situation auf der Makro- oder Meso-Ebene wahrnehmen. Das Individuum erkennt, welche Bedingungen ihm gegeben sind und welche Handlungsalternativen ihm unter den gegebenen Bedingungen zur Verfügung stehen. Es verbindet bestimmte Einstellungen, Bewertungen und Erwartungen an die Situation, die sein Handeln leiten. Diese Betrachtung der sozialen Situation durch das Individuum findet bei Esser durch Beschreibung, sogenannte «Brückenhypothesen», Eingang in die soziologische Erklärung.⁴⁰ Esser beschreibt die Logik der Situation wie folgt:

Mit der Logik der Situation wird eine Verbindung zwischen der Makro-Ebene der jeweiligen speziellen sozialen Situation und der Mikro-Ebene der Akteure hergestellt. Es ist die «vertiefende» Makro-Mikro-Verbindung der gesamten Erklärung. In der Logik der Situation ist festgelegt, welche Bedingungen in der Situation gegeben sind und welche Alternativen die Akteure haben. Die Logik der Situation verknüpft die Erwartungen und die Bewertungen des Akteurs mit den Alternativen und den Bedingungen in der Situation. [Hervorhebungen im Original, Anm. d. Verf.]⁴¹

Auf die «Logik der Situation» folgt die «Logik der Selektion». Durch Einbezug einer jeweils geeigneten Handlungstheorie beschreibt die Logik der Selektion, wie das Individuum nach Betrachtung und Bewertung der sozialen Situation eine bestimmte Handlungsalternative wählt. Norbert Groeben arbeitet hier im Anschluss an Esser fünf idealtypische Arten aus, wie sich das Individuum zu den wahrgenommenen sozialen Normen beziehungsweise der sozialen Situation mit ihren Regeln verhalten kann:

- Reduplikation (das Individuum übernimmt die sozialen Normen komplett),
- Selektion (es wählt eine Auswahl an zu übernehmenden Normen für sich aus),
- Kombination (verschiedene Normen werden neu kombiniert),

38 «Im Mittelpunkt der Überlegungen zur Darstellung der allgemeinen Grundlagen der Soziologie steht die Annahme, daß alle sozialen Prozesse das indirekte, meist *unbeabsichtigte* Ergebnis des *problemlösenden*, situationsorientierten, mit guten subjektiven Gründen, mit *Sinn* also, versehenen, aber auch immer von *Knappheiten* begrenzten *Handelns* der menschlichen Akteure sind, die ihrerseits von den Folgen ihres Tuns geprägt und so in ihren Erwartungen und Bewertungen immer wieder neu konstituiert werden.» [Hervorhebungen im Original, Anm. d. Verf.] Esser (1999): Vorwort, S. X.

39 Esser (1999): S. 83.

40 Hier findet sich wieder ein Anschluss an Alfred Schütz, die «Brückenhypothesen» entsprechen Schütz' Forderung nach Aufnahme der Konstruktionen erster Ordnung in Konstruktionen zweiter Ordnung (soziologischen Erklärungen).

41 Ebd., S. 94.

- Modifikation (die Normen werden zwar übernommen, aber in abgewandelter, vom Individuum angepasster Form)
- Negation (die Normen werden vollständig abgelehnt).⁴²

Esser selbst bietet im «Modell der soziologischen Erklärung» keine eigene Handlungstheorie an, sondern fordert, dass durch eine für die jeweilige Fragestellung passende Theorie die Selektion der Handlung aus den verfügbaren Alternativen in einer sozialen Situation in die jeweilige Gesamterklärung aufgenommen wird. Die «Logik der Selektion» beschreibt er entsprechend so:

Im zweiten Schritt wird dann das individuelle Handeln erklärt. Es geht hier um die allgemeinen nomologischen Gesetze, nach denen die Akteure eine der Alternativen unter den gegebenen Bedingungen selektieren. [...] Die Logik der Selektion verbindet zwei Elemente auf der Mikro-Ebene: die Akteure und das soziale Handeln. [...] Hierzu wird eine allgemeine Handlungstheorie benötigt, die es zulässt, die wichtigen Merkmale der Situation aufzunehmen. [Hervorhebungen im Original, Anm. d. Verf.]⁴³

Die Rückbindung zur Makro-Ebene der sozialen Situation schafft dann die «Logik der Aggregation». Über Aggregation von individuellen Handlungen, von Esser auch als «Transformation [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] der individuellen Effekte»⁴⁴ bezeichnet, kann die soziologische Erklärung die soziale Situation, also das eigentlich zu Erklärende, beschreiben. Die hier gemeinte Verknüpfung zwischen der Mikro-Ebene und der sozialen Situation nennt Esser «Transformationsregeln», die sowohl fallspezifische als auch allgemeine Ableitungen enthalten. Esser schreibt:

Mit der Logik der Aggregation wird die Mikro-Makro-Verbindung des Modells zurück auf die Ebene der kollektiven Phänomene hergestellt. Erst über die Aggregation bzw. über die Transformation kommt er zur Verknüpfung zwischen den individuellen Handlungen und den kollektiven Folgen – dem eigentlich interessierenden soziologischen Explanandum. [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.]⁴⁵

Das «Modell der soziologischen Erklärung» fordert von wissenschaftlichen Beschreibungen der Realität, so sie soziale Phänomene ursächlich erklären wollen, also in einem ersten Schritt die Aufnahme der individuellen «Konstruktionen erster Ordnung» der AkteurInnen und damit die Berücksichtigung individueller Wahrnehmung und Bewertung einer sozialen Situation. Darauf folgend muss eine soziologische Erklärung unter Zuhilfenahme einer geeigneten Handlungstheorie rekonstruieren, wie das Individuum aus verschiedenen Alternativen die jeweils ausgeführte Handlung wählt. Abschließend rekonstruiert eine Erklärung im Sinne Essers die «aggregierende Transformation»⁴⁶ von Einzelhandlungen hin zur Konstruktion (Veränderung, Stabilisierung) der sozialen Situation. Es lässt sich also von einer Makro-Mikro-Makro-Erklärung sprechen, wie es Esser selbst auch in der Zusammenfassung seines Modells tut:

Die soziologische Erklärung eines bestimmten Explanandums besteht also in der sukzessiven und schließlich kombinierten Lösung von drei ganz unterschiedlichen Fragestellungen: Die typisierende Beschreibung von Situationen über Brückenhypothesen; die Erklärung der Selektion von Handlungen durch die Akteure über eine allgemeine Handlungstheorie; und die Aggregation der individuellen Handlungen zu dem kollektiven Explanandum über Transformationsregeln. Bei der Situationsanalyse geht der Soziologe vom Makro-Bereich aus, gelangt so auf den Mikro-Bereich der Akteure und des Handelns und kehrt mit der Aggregation der individuellen Effekte des Handelns wieder auf

42 Vgl. Groeben, Norbert (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 161 f.

43 Esser (1999): S. 94 f.

44 Ebd., S. 96.

45 Ebd., S. 97.

46 Ebd., S. 96.

die Makro-Ebene zurück. Die drei Schritte können damit insgesamt als eine Makro-Mikro-Makro-Erklärung bezeichnet werden.[Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.]⁴⁷

Um der Komplexität sozialer Realität gerecht zu werden, in der nicht nur die übergeordnete soziale Gesamtsituation, sondern auch kleinere soziale Gebilde Einfluss auf sowohl das Individuum, als auch die soziale Situation haben können, erweitert Esser sein Modell um (beliebig viele) Meso-Ebenen. Hier finden sich soziale Gebilde wie etwa die Familie genauso wie Institutionen; Esser spricht von «Interaktionssystemen».⁴⁸ Diese Systeme werden ebenfalls vom Individuum wahrgenommen und beeinflussen seine Handlungsalternativen. Auch verändern sich diese Systeme durch veränderte Handlungen der ihnen zugehörigen Individuen. Wichtig zu bemerken ist allerdings, dass die «Logik der Selektion», also die Wahl einzelner Handlungsalternativen, nach wie vor nur auf der Mikro-Ebene vom Individuum vorgenommen wird. Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass das «Modell der soziologischen Erklärung» nach Esser zwar die Einflüsse der gesellschaftlichen Situation – von Werten, Normen und Rollenbildern – berücksichtigt, jedoch als dem methodologischen Individualismus verpflichtetes Modell von einzelnen AkteurInnen aus denkt und die Konstruiertheit gesellschaftlicher Strukturen deutlich macht. Das Individuum ist im Modell weder völlig autonom, noch komplett von gesellschaftlichen Strukturen determiniert.

3.1.2 Das Erwartungs-x-Wert-Modell als Handlungstheorie

Ein weiterer Baustein der theoretischen Modellierung von Lesesozialisation ist ein sogenanntes «Erwartungs-x-Wert-Modell» als Handlungstheorie in Essers «Logik der Selektion». Modelle dieser Art stammen vor allem aus der Psychologie und haben gemeinsam, dass sie Handlungen aus den Erwartungen über das Eintreten eines bestimmten Ergebnisses im Zusammenspiel mit dem Wert, den das jeweilige Individuum dem spezifischen Ergebnis beziehungsweise der spezifischen Handlung zuweist, erklären. Es gibt verschiedene Erwartungs-x-Wert-Modelle, ursprünglich vor allem auf die Vorhersage von Verhalten in Leistungssituationen konzentriert. Erwartungs-x-Wert-Modelle können allerdings auch allgemein zur Beschreibung und Erklärung der Wahl von Aktivitäten dienen und sind entsprechend als Handlungstheorie zur Erklärung von individueller Lesemotivation geeignet. Wigfield und Eccles, die das Erwartungs-x-Wert-Modell spezifisch für den Bereich der Pädagogik modifiziert haben, beschreiben den Ansatz solcher Modelle wie folgt:

Theorists in this tradition argue that individuals' choice, persistence, and performance can be explained by their beliefs about how well they will do on the activity and the extent to which they value the activity.⁴⁹

Sie beschreiben weiterhin genauer, dass Erwartungen und Wertzuschreibungen Leistungen genauso beeinflussen wie auch den Aufwand und die Beharrlichkeit, mit denen Handlungen, insbesondere im pädagogischen Kontext, durchgeführt werden. Erwartungen und Wertzuschreibungen wiederum sind beeinflusst von aufgabenspezifischen Annahmen⁵⁰, welche selbst bestimmt werden von vergangenen Erfahrungen und der individuellen Sozialisation.⁵¹ Auf ein daran angelehntes Modell verweist Maik Philipp in seinem Übersichtsband.⁵² Das Erwartungs-x-Wert-Modell von Möller und Schiefele, das er dort vor allem beschreibt, haben diese spezifisch für den Erwerb von Lesekompetenz im Nachgang der PISA-Studie entwickelt. Es soll in seinen Grundzügen im Folgenden erläutert werden, die genaueren auf das Leseverhalten angepassten Überlegungen werden in Kapitel 3.2 eingehend vorgestellt.

Das Modell geht von der sozialen Umwelt und dem kulturellen Milieu (im weitesten Sinne) aus, das Individuum nimmt diese wahr und entwickelt daraus in der subjektiven Verarbeitung individuelle Interessen

47 Ebd., S. 97.

48 Ebd., S. 112.

49 Wigfield, Allan; Eccles, Jacquelynne S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* (25), S. 68. Online verfügbar.

50 Etwa: Was kann ich? Wie schwierig stelle ich mir die Aufgabe vor? Was sind meine individuellen Ziele? Etc.

51 Ebd. S. 69.

52 Vgl. Philipp (2011): S. 26 ff.

und eigene Zielorientierungen. Daraus speisen sich die dem Modell seinen Namen gebenden Erwartungs- und Wertkognitionen. Auf der Wert-Seite stehen hier das persönliche Interesse an einer Handlung sowie die Wichtigkeit und Nützlichkeit, die das Individuum der Handlung zuschreibt (auch im Verhältnis zu Aufwand und Kosten der Handlung). Die Erwartungs-Komponente wird etwa durch Selbstkonzepte und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bestimmt. In beiden Fällen spielen, wie beschrieben, Sozialisation und Erfahrungen eine große Rolle. Aus dem Zusammenspiel zwischen Erwartungen und Wert speist sich die Motivation für die jeweilige Handlung. Es entsteht ein bestimmtes Verhalten, auf Dauer dadurch eine mögliche gesteigerte Kompetenz im jeweiligen Bereich, welche wiederum Einfluss auf die soziale Umwelt (oder zumindest die Wahrnehmung dieser durch das Individuum) und die zukünftigen Erwartungs- und Wertzuschreibungen hat. Das Erwartungs-x-Wert-Modell von Möller und Schiefele ist zyklisch, der Prozess der Rückwirkung von Handlungen und Kompetenzen auf die soziale Umwelt und deren Wahrnehmung erinnert an die «Logik der Aggregation» von Esser, was es wiederum plausibel erscheinen lässt, beide Modelle miteinander zu verknüpfen. Im Folgenden sollen nun die beiden Modelle konkret auf das Leseverhalten angewendet werden.

3.2 Die sozialwissenschaftlichen Modelle übertragen auf die Leseforschung

Wie bereits beschrieben, kombiniert die Lesesozialisationsforschung die beiden vorgestellten theoretischen Modelle, um so den Prozess der Ausbildung eines bestimmten Leseverhaltens und einer bestimmten Lesemotivation theoretisch fassen zu können. Dabei wird das «Erwartungs-x-Wert-Modell» als Handlungstheorie in Essers «Modell der soziologischen Erklärung» (von Maik Philipp im Zusammenhang der Lesesozialisationsforschung auch als «Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion»⁵³ bezeichnet) integriert. Die Kombination beider Modelle stellt den Versuch dar, sowohl die gesellschaftliche und soziale Komponente der Lesesozialisation (inklusive ihrer historischen Veränderungen) als auch die Einflüsse des gegenwärtigen Medienangebots und dessen individueller Nutzung auf die Entwicklung von Leseverhalten zu erfassen. Wichtig ist zu bemerken, dass die Modelle nicht zur Vorhersage von Entwicklungen geeignet sind. Sie beschreiben keine Regeln, wie eine Lesesozialisation immer und in jedem Fall abläuft, sie dienen lediglich dazu, idealtypisch darstellen zu können, welche grundsätzlichen Strukturen das Leseverhalten beeinflussen (können). Aus diesem Grund ist es auch möglich, gesellschaftliche Einflussfaktoren, etwa Geschlecht oder soziale Herkunft, in die Modelle einzuarbeiten. Im Folgenden wird dargestellt, wie die beiden vorgestellten Modelle auf den Verlauf einer Lesesozialisation angewendet werden, bevor im Anschluss der Einfluss verschiedener gesellschaftlicher Faktoren im Modell erläutert werden soll. Die Erläuterungen orientieren sich dabei vor allem an Philipps «Lesesozialisation in Kindheit und Jugend» sowie an Beiträgen von Norbert Groeben.

In Essers «Modell der soziologischen Erklärung» geht die Erklärung von der Makro-Ebene der Gesellschaft über die Mikro-Ebene des Individuums und wieder zur Makro-Ebene zurück. Dazwischengeschaltet werden eine beliebig große Anzahl von Meso-Ebenen, die sich je nach zu erklärender Fragestellung unterscheiden. Für die Lesesozialisation stellt die Mikro-Ebene das Individuum mit seiner persönlichen Lesekultur und seinem persönlichen Leseverhalten dar, die Makro-Ebene bilden das Sozialsystem und die mit dem Lesen verbundenen gesellschaftlichen Normen.⁵⁴ Dazwischen, auf der Meso-Ebene, stehen die drei für die Lesesozialisation bedeutsamsten Institutionen Familie, Schule und Peer-Group, die auf ihrer Ebene ko-konstruieren, welche lesebezogenen Aufgaben sie jeweils haben und wie sie sich zu den gesellschaftlichen Normen verhalten. Auch

53 Ebd., S. 23. Der Begriff der Ko-Konstruktion bezieht sich darauf, dass zwar die gesellschaftliche Situation mit ihren Werten und Normen Einfluss auf den Sozialisationsprozess der einzelnen Individuen nimmt, dass diese gesellschaftliche Situation jedoch von den Individuen selbst im Zusammenspiel und durch die transformierende Aggregation individueller Handlungen konstruiert, also hergestellt, wird.

54 Groeben/Schroeder beschreiben drei historisch gesellschaftliche Bildungsnormen: Bildungsnorm der Mediengesellschaft (Lesen zur Unterhaltung und zum Genuss), Bildungsnorm der Romantik (Lesen zur Entwicklung einer verfeinerten Persönlichkeit) und Bildungsnorm der Aufklärung (kritisches, auf Wissenserwerb abzielendes Lesen zur rationalen Selbstbestimmung). Vgl. Groeben, Norbert; Schroeder, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben/Hurrelmann (2004): S. 310 f.

die außerschulische Literaturvermittlung befindet sich im Modell auf der Meso-Ebene. Die Institutionen auf der Meso-Ebene verknüpfen die gesellschaftlichen Normen (in gefilterter Form) mit den Individuen, so lernen Kinder etwa in der Schule, dass Lesen gut und wichtig ist, oder sie bekommen von ihren Eltern vorgelebt, dass Lesen keinen Platz im Alltag hat.

Die drei Ebenen werden, wie beschrieben, durch verschiedene Logiken verknüpft. In der «Logik der Situation» wird die soziale Situation von den Individuen wahrgenommen, ein Kind sieht etwa, dass seine Eltern viel lesen. Im Anschluss wird das Individuum aus der Vielzahl an wahrgenommenen Handlungsalternativen eine für sich auswählen. Hier wird zur theoretischen Modellierung das Erwartungs-x-Wert-Modell angewendet, eine Beschreibung folgt weiter unten. Gemäß den bereits genannten von Groeben herausgearbeiteten idealtypischen Arten des Umgangs mit wahrgenommenen Situationen/Normen kann das lesende Kind im Beispiel etwa selbst viel lesen (Reduplikation), andere Texte lesen (Modifikation), einzelne der vorgelebten Lese-Verhaltensweisen – etwa leises Lesen, Vorlesen, Lesen vor dem Einschlafen etc. – übernehmen (Selektion), verschiedene Leseangebote und damit verbundene Verhaltensweisen individuell kombinieren (Kombination) oder das Lesen komplett ablehnen (Negation).⁵⁵

Durch sein Leseverhalten kann das Kind in der «Logik der Aggregation» dann auch auf die übergeordneten Ebenen Einfluss nehmen. Indem es neue Lesestoffe in die Familie einbringt, kann es etwa das Leseverhalten dort verändern, außerdem kann es Einfluss auf das Leseverhalten etwa in seinem Freundeskreis nehmen. Verändert sich wiederum das Verhalten solcher Instanzen der Meso-Ebene, kann auch das in der «Logik der Aggregation» wieder zu Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen Rahmen, also bezogen auf die mit dem Lesen verbundenen Werte und Normen, führen.⁵⁶

Der bisher beschriebene Prozess zielt stark auf die Weitergabe gesellschaftlicher Normen hin zum Individuum und die Veränderung eben dieser Normen durch die Aggregation der Verhaltensweisen von Individuen ab. Warum Individuen aus einer Vielzahl von möglichen Lese-Handlungen⁵⁷ allerdings bestimmte auswählen, kann im Modell nicht erklärt werden. Dazu integriert die Lesesozialisationsforschung, wie beschrieben, ein «Erwartungs-x-Wert-Modell». Die Erklärung laut Modell nimmt ihren Ausgang im kulturellen Milieu beziehungsweise der sozialen Umwelt. Kinder beobachten das Leseverhalten ihrer Bezugspersonen und machen eigene Erfahrungen mit dem Lesen, sowohl im Alltag als auch in der Schule. Sie erfahren, ob ihnen das Lesen leichtfällt, und erhalten von beispielsweise Eltern, Lehrkräften oder FreundInnen positive oder negative Rückmeldung. In der «Subjektiven Verarbeitung»⁵⁸ werden dem Lesen entsprechend positive oder negative Konnotationen beigemessen, es werden subjektive Erklärungen für wahrgenommene Ereignisse oder Handlungen erarbeitet. Solche Erklärungen können internal und external sowie negativ oder positiv sein, immer aber haben sie eine «emotionale Qualität». Diese Konnotationen begründen die sog. «motivationalen Überzeugungen», also das eigene Interesse am Lesen, die Zielorientierung, das lesebezogene Selbstkonzept⁵⁹ sowie die lesebezogene Selbstwirksamkeit⁶⁰. Die so erlangten Überzeugungen beeinflussen die Wert- und Erwartungskognitionen, den Kern des Modells. Die Erwartungskomponente bezieht sich hier etwa auf die subjektiv erwartete Wahrscheinlichkeit, einen Text verstehen zu können, also die subjektive Erfolgseinschätzung. Die Wertkomponente beschreibt, welche Bedeutung dem Erfolg zugeschrieben wird. Im Zusammenspiel von Erwartungs- und Wertkomponente bildet sich die Lesemotivation. Diese bestimmt das aktuelle sowie das habituelle Leseverhalten und damit – so wird angenommen – auch die Lesekompetenz. Eine gesteigerte Lesekompetenz hat wiederum Auswirkungen auf die Wahrnehmung der sozialen Umwelt und auf die Wahrnehmung der eigenen auf das Lesen bezogenen Fähigkeiten, das Modell funktioniert zyklisch.

55 Vgl. ebd., S. 25, sowie Groeben (2004): S. 161 f.

56 Ein Schaubild zur überblicksartigen Darstellung dieses Prozesses findet sich in Philipp (2011): S. 24.

57 Lesen oder nicht lesen? Welche Medien nutzen? In welchem Rahmen, welchem Setting lesen? Etc.

58 Für die folgenden Begriffe siehe: Ebd., S. 27.

59 Nehme ich mich als LeserIn wahr? Bin ich eine Person, der lesen leicht fällt?

60 Kann ich meine Leseleistung selbst verändern? Kann ich die Meinungen anderer über mein Leseverhalten/Lesen generell verändern?

Das vorgestellte Erwartungs-x-Wert-Modell kann also erklären, wie lesebezogene Handlungsentscheidungen, im konkreten Fall das aktuelle und habituelle Leseverhalten, gefällt werden beziehungsweise welche Faktoren Einfluss auf die Handlungsentscheidung haben und welche psychologischen Mechanismen bei der Bewertung und Entscheidung für oder gegen eine Lesehandlung eine Rolle spielen. Das Erwartungs-x-Wert-Modell lässt sich also in das Modell der Ko-Konstruktion nach Esser als Handlungstheorie zur genaueren Bestimmung der «Logik der Selektion» einfügen.

Maik Philipp beschreibt die theoretische Modellierung der Lesesozialisation zusammenfassend wie folgt:

Der Lesesozialisationsforschung mangelt es derzeit an einer umfassenden Metatheorie, die individuelles gegenwärtiges und sich im Lebenslauf wandelndes Lesen sowie die historische [sic!] Veränderungen gleichermaßen erklären kann. Ein Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion stammt aus der Soziologie und wurde für die Lesesozialisation angepasst. Seine Stärke besteht darin, diverse Ebenen der Lesesozialisation in ihrem Verhältnis zueinander zu systematisieren. Seine Schwäche liegt darin, dass es die Gründe nicht ausdifferenziert, weshalb Individuen in konkreten Situationen sich auf eine bestimmte Art verhalten. Das Erwartungs-x-Wert-Modell ergänzt diese Perspektive. Es klärt außerdem, wie sich die soziale Umwelt über individuelle Wahrnehmungen und Interpretationen auf das Leseverstehen auswirkt.⁶¹

Die bisher beschriebenen Theorieansätze sind sehr allgemeiner Natur, sie versuchen, den Prozess der Lesesozialisation abstrahiert und idealtypisch abzubilden. In der Realität gibt es aber verschiedene gesellschaftliche Faktoren, die über individuelle Besonderheiten hinaus Einfluss auf den Verlauf einer Lesesozialisation haben, allen voran Geschlecht und soziale Herkunft. Im Folgenden soll, vor allem in Anlehnung an Ausführungen von Norbert Groeben und Sascha Schroeder, gezeigt werden, wo solche Faktoren in das Modell eingreifen und den Lesesozialisationsprozess entscheidend beeinflussen können.

3.3 Einflüsse von Geschlecht und sozioökonomischer Herkunft auf die Lesesozialisation im theoretischen Modell

Der Begriff «Diversität» impliziert, dass jede Sozialisation, jede Identität und damit auch das Zusammenleben in einer Gesellschaft von verschiedenen ineinandergreifenden Faktoren geprägt sind. Das hat auch Einflüsse auf die Lesesozialisation. Entsprechend muss das Modell, wie es in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellt wurde, um weitere Einflussfaktoren erweitert werden. Jede Lesebiographie ist individuell und anders, es gibt jedoch trotzdem Faktoren, die überindividuell Auswirkungen auf die Leseentwicklung haben, allen voran das Geschlecht und die soziale Herkunft. Norbert Groeben und Sascha Schroeder haben in einem Beitrag, auf den sich die folgenden Ausführungen vor allem stützen, das theoretische Modell um diese Einflussfaktoren erweitert und idealtypische Lesebiographien unter Berücksichtigung von Geschlecht und sozialer Herkunft⁶² entwickelt. Ausgangspunkt ist auch bei ihnen das Modell der Ko-Konstruktion. Auf gesellschaftlicher Ebene werden die bereits beschriebenen histo-

61 Ebd., S. 29.

62 Die Beschäftigung mit dem Einflussfaktor «Migration» wurde in dem Forschungsüberblick, aus dem der Aufsatz stammt, aus inhaltlichen Gründen ausgeklammert: «Die angesprochenen theoretischen Perspektiven unter Rückbezug auf den vorliegenden empirischen Forschungsstand in eine kohärente theoretische Modellierung zu überführen, war nur möglich, indem gleichzeitig die eine oder andere inhaltliche Beschränkung vorgenommen wurde. Als Wichtigstes ist hier zu nennen, dass wir auf die Behandlung der mit der Migration verbundenen Probleme verzichten mussten. Unser Forschungsüberblick bezieht sich daher dezidiert nur auf die Lesesozialisation von Kindern/Jugendlichen im deutschsprachigen Raum, für die Deutsch als Muttersprache gelten kann. [...] alle anschließenden Fragen der migrationsbedingten Erschwernisse von Lesesozialisation aber mussten wir zukünftiger Forschung überlassen.» Groeben, Norbert (2004): Vorwort. In: Groeben/Hurrelmann (2004.): S. 5 f. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass bei einer schlechten sozialen Lage durch etwa migrationsbedingte Sprachbarrieren der Einfluss der Variable «soziale Schicht» noch verstärkt werden dürfte. Studien aus den USA lassen keine Schlüsse auf spezifische Unterschiede ethnischer Gruppen im Leseverhalten zu, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch ausgeführt wird.

risch unterschiedlichen Bildungsnormen⁶³ ausgeführt sowie die unterschiedlichen Instanzen auf der Meso-Ebene näher beleuchtet. Die Variablen «Geschlecht» und «Sozialer Status» haben auf verschiedene Instanzen verschieden starken Einfluss, jedoch greifen sowohl die Instanzen als auch die Variablen stets ineinander:

Wir wollen uns daher in Bezug auf die Einflussdynamik von Schicht und sozialem Geschlecht auf jene Bereiche konzentrieren, in denen diese Einflussfaktoren eine besonders starke Rolle spielen. Das bedeutet, dass wir die Schicht-Variable vor allem in Zusammenhang mit der Sozialisationsinstanz Familie herausarbeiten [...] Auch bei der Schule spielt die Schicht-Variable eine nicht zu vernachlässigende Rolle, allerdings gerade weil die Schule (bisher) der Hoffnung, schichtspezifische Defizite zu kompensieren, nicht genügen kann; [...]. Die Bedeutsamkeit des Faktors (soziales) Geschlecht schließlich lässt sich am ehesten im Zusammenhang mit der Sozialisationsinstanz der Gleichaltrigen-Gruppe aufarbeiten, allerdings durchaus in Verbindung mit dem Einflussfaktor Schicht [...].⁶⁴

Groeben und Schroeder analysieren entsprechend jeweils die Sozialisationsinstanzen unter dem Blickwinkel der sozialen Schicht beziehungsweise des Geschlechts, wobei den Variablen eine sogenannte «Moderationsfunktion» innerhalb der Lesesozialisation zugeschrieben wird.⁶⁵ Sie gehen dabei jeweils von zwei polaren Normen aus, die der Instanz gesellschaftlich zugeschrieben werden, wobei die prototypischen Kinder und Jugendlichen im Modell nie einen der beiden Pole komplett ablehnen, sondern abhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem Geschlecht besser oder schlechter in der Lage sind, die Pole konstruktiv zu verbinden.

Für die Familie lassen sich laut Groeben/Schroeden die Normen «Lebensfreude» (die Familie als Rückzugsraum «jenseits gesellschaftlicher Leistungszwänge»⁶⁶) sowie «Qualifikation» (Familie bereitet den Nachwuchs auf die Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben vor) ableiten. Unterschichts- und Mittelschichtsfamilien⁶⁷ stehen in diesem Modell für jeweils eine der beiden polaren Normorientierungen. Die Unterschichtsfamilie orientiert sich eher an der «Lebensfreude»-Norm, was bedeutet, dass literarische Kommunikation als «leistungsbesetzte Tätigkeit»⁶⁸ vor allem von außen an das Kind herangetragen wird. In der Familie wird wenig gelesen und wenig literarische Anschlusskommunikation betrieben, das Kind wird in der Mediennutzung vorwiegend allein gelassen und erlebt Lesesituationen als unattraktiv, da sie nicht sozial und kommunikativ eingebettet sind. In der Schulzeit wird Lesen in der Unterschichtsfamilie als formale Qualifikation angesehen, deren Vermittlung auf den schulischen Bereich verschoben wird. Lesen ist eng mit Leistungsdruck verbunden und wird immer unattraktiver. Mit zunehmendem Alter nimmt auch die Distanz zum Lesen zu:

Es entwickelt sich ein rigides und gespanntes «Lese Klima» innerhalb der Familie, welches Lesen primär als potenzielle Leistungs- und Konfliktsituation begreift, die es zu vermeiden gilt.⁶⁹

Im Gegensatz dazu orientieren Mittelschichtsfamilien sich prototypisch an der Vorstellung vom Lesen als «qualifizierender Bildungsleistung», wobei zugleich auch vermittelt wird, dass Lesen zur Norm der «Lebensfreude» beiträgt. Mittelschichtsfamilien bieten Kindern bezogen auf das Lesen ein unterstützendes Klima und legen Grundlagen für die Entwicklung von Lesekompetenz, indem etwa Anschlusskommunikation realisiert wird oder es zu Vorlesesituationen, in die das Kind aktiv eingebunden wird, kommt. Die Eltern sind selbst LeserInnen und leben dies dem Kind vor. Ein solches Klima führt zur Orientierung des Kindes am Vorbild der Eltern, welches Lesen mit

63 Siehe Fußnote 54.

64 Groeben/Schroeder (2004): S. 308.

65 «Zu einer solchen, die normative Spannbreite verdeutlichenden Binnenstrukturierung gehört auch die Einbeziehung der relevanten Einflussfaktoren Bildung/Schicht und (soziales) Geschlecht. Wir wollen diese sozialen Kategorien als Merkmal der sozialen Differenzierung auf der Makro-Ebene ansetzen, von wo aus sie eine unterschiedliche «Adressierung» der allgemeinen Bildungsnorm auf die Meso-Ebene der Sozialisationsinstanzen in Gang setzen.» Ebd., S. 307 f.

66 Ebd., S. 313.

67 Die Begriffe werden an dieser Stelle in Anlehnung an Groeben/Schroeder verwendet, ungeachtet negativer Konnotationen, die mit Bezeichnungen wie «Unterschicht» im alltäglichen Sprachgebrauch einhergehen.

68 Ebd., S. 314.

69 Ebd., S. 316.

Freude und Sozialität verbindet, an der familiären Lesetätigkeit teilnimmt und eine eigene aktive Interessensstruktur entwickelt. Für das Leseklima in solchen prototypischen Mittelschichtsfamilien lässt sich festhalten:

Es entwickelt sich ein «sozial-integratives Leseklima» innerhalb der Familie, welches Lesen allgemein wertschätzt und Freiräume für die Interessen und Bedürfnisse der Einzelnen schafft.⁷⁰

Für die Sozialisationsinstanz Familie arbeiten Groeben/Schroeder folgende «Stellschrauben der Lesesozialisation im familialen Kontext»⁷¹, deren Auftreten und Ausprägung prototypisch von der sozialen Schicht beeinflusst sind, heraus:

- der Grad der sozialen Eingebundenheit des Lesens in die Familie;
- die Praktizierung prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen;
- die Bereitstellung literarischer Anschlusskommunikation in der Familie;
- das Mediennutzungsverhalten der Eltern
- das allgemeine Familienklima.

Für die Sozialisationsinstanz Schule lassen sich ebenfalls zwei polare Normen ableiten: Lesekompetenz als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu fördern sowie eine Selektion der SchülerInnen nach Leistungskriterien vorzunehmen.

Für den prototypischen Negativfall der SchülerInnen aus einer Unterschichtsfamilie bedeutet das, dass SchülerInnen sich vorrangig am Leistungs- und Konkurrenzdruck der Selektionsmechanismen orientieren, wobei Groeben/Schroeder Gründe entweder in der Erfolgsorientierung auf einen möglichen gesellschaftlichen Aufstieg hin oder in der Resignation ob einer als unerreichbar wahrgenommenen Leistungsnorm sehen. Für die SchülerInnen stellt sich das Lesen entsprechend als anstrengend und erzwungen dar, sie identifizieren sich nicht mit der angebotenen Lektüre und entwickeln nur eine eingeschränkte Form von Lesekompetenz. Vor allem der emotionale Aspekt des Lesens bleibt unterentwickelt. Für Kinder aus Unterschichtsfamilien formulieren die Autoren einen Teufelskreis:

Damit ist zumindest partiell ein «Teufelskreis» initiiert, der die bereits in der familialen Sozialisation der Unterschicht-Schüler/innen angelegte Identifizierung von Bildung mit der Allokations-/Selektions-Norm verstärkt und sie weiter in Richtung auf eine zunehmende Leistungs- und Konkurrenzorientierung konkretisiert. Das bedeutet, dass die Lehrer/innen durch die wiederkehrenden (negativen) Erfahrungen mit dem Leistungsstand der Schüler/innen zu einem verstärkt allokationsorientierten Unterricht veranlasst werden, sodass insgesamt eine sukzessive Selbstdeterminierung des Unterrichtsklimas auf kollektiver Ebene hin zu größerem Leistungs- und Konkurrenzdruck stattfindet.⁷²

Im prototypischen Positivfall der Mittelschichtsfamilie orientieren sich SchülerInnen hingegen sowohl an der Selektions- wie vor allem an der Persönlichkeitsbildungs-Norm der Schule. Auch sie verstehen das Lesen als schulische Pflicht und Mittel zur Erzeugung von (guten) schulischen Leistungen, erkennen aber auch, dass die schulische Lektüre ihnen interessante Anregungen und Gelegenheiten zur emotionalen Identifikation bieten kann. Sie können Unterrichtssituationen nutzen, um kreative Potentiale zu entfalten und selbst im schulnahen Lesen Genussmomente finden.

Philipp beschreibt das Zusammenspiel von familiärem (Schicht-)Hintergrund und schulischer Orientierung in seiner Zusammenfassung von Groeben/Schroeder wie folgt:

Die formal mit einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag versehene Lesesozialisationsinstanz Schule oszilliert zwischen zwei Ansprüchen. Einerseits soll sie die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, andererseits eine Zuteilung bildungsabhängiger gesellschaftlicher Positionen vorbereiten und leistungsbasierte Bewertungen vornehmen. Je nach sozialer Herkunft der Schüler gestaltet sich die Lesesozialisation unter diesen Prämissen funktional oder dysfunktional. Mittelschichtsangehörige halten im Engelskreis den Spagat schulischer Ansprüche vermutlich besser aus, profitieren von den Elementen des Literaturunterrichts, der ein lesefreundliches Klima schafft, und verstärken dieses Klima. Im Fall des

70 Ebd., S. 318.

71 Ebd., S. 320.

72 Ebd., S. 327.

Teufelskreises findet eine sich verstärkende Orientierung der Lehrkräfte und der Schüler statt, die das Lesen in eine rein schulische Pflichttätigkeit verkehren.⁷³

Für die gleichaltrigen Freundeskreise lassen sich ebenfalls zwei polare Normen ausmachen. Auf der einen Seite hat die Peer-Group die Aufgabe, Freiräume gegenüber der Erwachsenenwelt zu bieten und Proberäume für Handlungsalternativen zu ermöglichen, andererseits soll sie die «innovative Teilhabe an kollektiven Identitätsentwürfen»⁷⁴ als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft fördern. Bezogen auf den Einfluss der Instanz «Peer-Group» auf die Lesesozialisation lässt sich eine Verschränkung der Moderatorfunktionen «Geschlecht» und «soziale Schicht» ausmachen. Im Negativfall, dem männlichen Unterschichts-Jugendlichen, verstärken sich die schicht- und geschlechtsspezifischen Beschränkungen und es findet eine verstärkte Orientierung an der Norm der Distanzierung von der Erwachsenenwelt statt. Bücher und das Lesen gehören in den Bereich des Lernens und werden aus der eigenen Alltags-Lebenswelt weitestgehend ausgeklammert. In der Peer-Group findet keine Anschlusskommunikation zu potentieller Lektüre statt. Nicht-Lesen gehört zur Integration in die Gruppe, Lesen wird aus dem eigenen und dem Gruppen-Identitätsentwurf ausgeschlossen. Lesekompetenz als Norm wird vielleicht nicht abgewertet, aber für den eigenen Lebenslauf (etwa aufgrund erwarteter Unerreichbarkeit) für irrelevant gehalten.

Weibliche Mittelschichts-Frendeskreise bilden im Gegensatz dazu den prototypischen Positivfall, bei dem sich geschlechts- und schichtspezifische Vorteile gegenseitig verstärken. Auch hier findet eine Distanzierung von der Erwachsenenwelt statt, die allerdings die Möglichkeit zur Teilhabe offenlässt. Aufgrund der Breite des möglichen Leseverhaltens und -angebots lässt sich diese Verbindung aus Distanzierung und Teilhabe durch Lesen umsetzen. Die Peer-Group bietet Leseanregungen und Anschlusskommunikation, die von der der Familie und der Schule abweichen. Die Bedeutung des Lesens und der gelesenen Texte für die eigene Lebenswelt kann in der Gruppe kommuniziert werden. Es besteht die Möglichkeit der Ausbildung einer eigenen «literarischen Identität»⁷⁵ unabhängig von Elternhaus, Schule und Erwachsenenwelt.

Die bisher beschriebenen prototypischen Lesesozialisations-Verläufe haben die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peer-Group mehr oder weniger getrennt voneinander betrachtet, jedoch wurden auch schon mögliche Überschneidungen und Einflussnahmen aufeinander erwähnt. In der empirischen Realität steht jedoch keine der Instanzen für sich allein, es findet ein komplexes Zusammenspiel statt, das im Folgenden kurz für das Jugendalter (da dort, im Gegensatz zur frühen Kindheit und zur Grundschule, auch die Peer-Group als bestimmender Faktor einflussreich ist) nachgezeichnet werden soll.

Die Peer-Group ist im Jugendalter die zentrale Sozialisationsinstanz, allerdings ist sie nicht unabhängig von Schule und Familie und auch nicht von Geschlecht und sozialer Schicht. Prototypisch lassen sich hierfür der bereits erwähnte Teufels- und Engelskreis noch erweitern:

Die Restriktionsdynamik (in Richtung auf die Extrempole Teufels- und Engelskreis) schaukelt sich nach der bisherigen Befundlage in folgender Weise über die Instanzen hinweg auf: die Familie steuert auf der Grundlage ihrer materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen die Wahl der Schule ebenso vor wie die der peer group, die auch gleichsinnig von der Schulzugehörigkeit mit abhängt. Dadurch werden schichtspezifische Disparitäten der Familien in der Schule noch weiter verstärkt und bilden sich entsprechend auch in der Gleichaltrigen-Gruppe ab [...] Die Variable des (sozialen) Geschlechts liegt theoretisch zunächst einmal quer zum Schichteinfluss, was sich so auswirkt, dass die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht die Unterschicht-Dynamik verstärkt, die zum weiblichen die Mittelschicht-Dynamik.⁷⁶

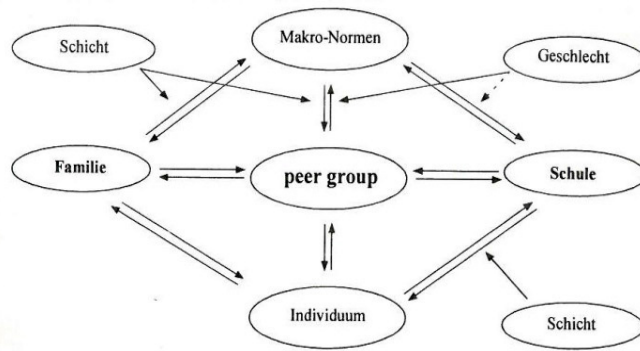
Ein Schaubild von Groeben/Schroeder zeigt die vielen Verschränkungen von Sozialisationsinstanzen und Moderatorvariablen im Modell der Ko-Konstruktion:

73 Philipp (2011): S. 104.

74 Groeben/Schroeder (2004): S. 331.

75 Groeben/Schroeder (2004): S. 333.

76 Ebd., S. 343.

Ko-Konstruktions-Schema für das Jugendalter⁷⁷

Es wird deutlich, wie komplex der Prozess der Lesesozialisation ist, versucht man, ihn mit allen bedeutenden Einflussfaktoren zu modellieren. So zeigt sich, dass nicht nur die einzelnen Sozialisationsinstanzen auf das Individuum einwirken und das Individuum durch sein Verhalten die Instanzen ko-konstruiert. Die Sozialisationsinstanzen ihrerseits werden von den gesellschaftlichen Normen auf der Makro-Ebene geprägt und Veränderungen in den Instanzen können Veränderungen auf der Makro-Ebene hervorbringen. Die Moderatorvariablen «Geschlecht» und «Soziale Schicht» bestimmen die Verbindung zwischen Individuum und Sozialisationsinstanzen der Meso-Ebene und haben Einfluss darauf, wie Normen der Makro-Ebene auf die einzelnen Sozialisationsinstanzen wirken.

Nachdem nun nachgezeichnet wurde, wie der Prozess der Lesesozialisation theoretisch modelliert wird und an welcher Stelle gesellschaftliche Einflussfaktoren eine Rolle spielen, werden in einem nächsten Schritt aktuelle Befunde zum Leseverhalten, abhängig von gesellschaftlichen Faktoren, dargestellt.

3.4 Auswirkungen: Lesen in Deutschland, aktuelle Studienergebnisse

Im Folgenden sollen verschiedene aktuelle Studienergebnisse⁷⁸ vorgestellt werden, um ein möglichst umfassendes Bild der aktuellen Lesesituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zu zeichnen. Der Fokus liegt dabei dem Thema dieser Arbeit entsprechend vor allem auf solchen Ergebnissen, die Unterschiede im Leseverhalten verschiedener sozialer Gruppen abbilden. Die Zusammenfassung der Studienergebnisse, sortiert nach den sozialen Variablen «Geschlecht», «Soziale Schicht» und «Migrationshintergrund/Ethnie», dient dazu, einen Überblick über

⁷⁷ Ebd., S. 341.

⁷⁸ Allen voran die Ergebnisse der repräsentativen Basisstudien JIM (Jugend, Information, (Multi-)Media) und KIM (Kinder+Medien, Computer+Internet) des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, in denen der Stellenwert von Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen im Alter von 12–19 Jahren (JIM), 6–13 Jahren (KIM) regelmäßig untersucht wird, sowie die ebenfalls repräsentativen Ergebnisse der Studie «Jugend/Kunst/Erfahrung», einer Befragung zum Kulturverständnis, kulturellen Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen, die der Rat für Kulturelle Bildung 2015 beim Institut für Demoskopie Allensbach in Auftrag gegeben hat.

das aktuelle Leseinteresse von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, wie es empirisch nachgewiesen wurde, zu ermöglichen. An der Empirie orientierte Erklärungsansätze für die Ergebnisse werden kurz vorgestellt.

3.4.1 Geschlechtsspezifika

Am häufigsten empirisch untersucht und entsprechend auch am meisten nachgewiesen sind geschlechtsspezifische Unterschiede im Leseverhalten. Die Ergebnisse zeigen durchgängig, dass Mädchen im Durchschnitt mehr lesen als Jungen und dass es Unterschiede in der Wahl des Lesestoffs sowie der Art des Lesens gibt. Dies belegen auch die JIM- und KIM-Studien. In der KIM-Studie 2014 geben etwa 21% der Mädchen an, jeden beziehungsweise fast jeden Tag gedruckte Bücher zu lesen, 40 % tun dies ein- bis mehrmals in der Woche. Im Vergleich dazu lesen nur 12% der gleichaltrigen Jungen täglich Bücher, 29% tun dies mehrmals die Woche. Doppelt so viele Jungen wie Mädchen (22% vs. 11%) geben an, nie Bücher zu lesen. Auch bei der Frage, wie gerne gelesen wird, zeigt sich ein großer Geschlechtsunterschied: 28% der befragten Mädchen lesen sehr gern, im Vergleich zu nur 12 Prozent der Jungen.⁷⁹ In der JIM-Studie 2015, in der ältere Jugendliche befragt wurden, lässt sich der gleiche Trend feststellen. Hier geben 45% der befragten Mädchen an, täglich oder fast täglich ein Buch zu lesen, dazu kommen 14%, die das mindestens einmal pro 14 Tage tun. Im Vergleich dazu lesen nur 27% der Jungen täglich und 15% mindestens einmal alle 14 Tage. 14% der Mädchen geben an, nie zu lesen, genau wie 23% der Jungen.⁸⁰

Auch die vom Rat für Kulturelle Bildung in Auftrag gegebene Studie «Jugend/Kunst/Erfahrung» kommt zu ähnlichen Ergebnissen.⁸¹ Nach spezifisch kulturellen Interessen befragt, geben hier etwa 29% der Mädchen das Lesen von Romanen an, im Vergleich zu nur 6% der Jungen. Auch für den Bereich der eigenen literarischen Tätigkeit zeigt die Studie Geschlechtsunterschiede auf. So geben nur 10% der Jungen an, eigene Texte, Gedichte oder Geschichten zu schreiben, im Vergleich zu 24% der Mädchen.

Geschlechtsunterschiede zeigen sich auch bei der Wahl des Lesestoffs. Mädchen lesen laut dieser Studie vor allem Liebesgeschichten (47%), Fantasy-Romane (44%) oder Bücher über die Erlebnisse von Jugendlichen (38%) sowie spezielle «Mädchenbücher»⁸² (35%). Jungen hingegen bevorzugen Comics und Mangas (41%), Kriminalromane (37%) sowie Sportbücher (29%) und Sachbücher zu Erfindungen und Technik (27%). Liebesgeschichten und «Mädchenbücher» werden von Jungen fast gar nicht gelesen (je unter 0,5%).

Auch weitere Studien kommen zu gleichen, beziehungsweise ähnlichen, Ergebnissen, wie zwei abschließende Zitate verdeutlichen:

Dass Mädchen und Jungen von früh an unterschiedlich intensive literale Praktiken pflegen, ist bekanntlich ein außerordentlich gut belegtes Datum sowohl der quantitativ als auch der qualitativ vorgehenden Forschungen zur literalen Sozialisation. Mädchen [...] lesen insgesamt mehr als Jungen, sie lesen in der Tendenz eher literarische Texte, und ihre Leseerfahrungen haben für sie einen anderen Stellenwert, als das bei Jungen der Fall ist; mit PISA lässt sich schließlich hinzufügen, dass sie durchweg über höhere Lesekompetenz verfügen. [...] Das Geschlecht ist – nach der sozialen Herkunft respektive dem Bildungsgang – gegenwärtig der zweitstärkste Indikator für Leseneigung und Lesekompetenz.⁸³

79 KIM-Studie 2014, Ergebnisse bezogen auf Bücher. Online verfügbar.

80 JIM-Studie 2015, Ergebnisse bezogen auf Bücher. Online verfügbar.

81 Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hg.) (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Studie: Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten.

82 Die Begriffsverwendung orientiert sich an der zugrundeliegenden Studie.

83 Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia (2006): Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher. In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember. S. 63 f.

Die Geschlechtsunterschiede in der Lesemotivation sind keineswegs mit der Aussage ›Mädchen lesen lieber als Jungen‹ ausreichend beschrieben, denn es ließen sich keineswegs für alle Varianten der Lesemotivation durchgängige Effekte des Geschlechts nachweisen. Dennoch fällt auf, dass Mädchen erstens gegenüber dem (literarischen) Lesen sowohl in der Schule als auch in der Freizeit positiver eingestellt sind und zweitens bei vielen Motivationen die Nase vorn hatten, die dem Leseverstehen zuträglich sein dürften: beim Wert des Lesens sowie bei den intrinsischen und extrinsischen prosozialen Lesemotivationen. Die Vorsprünge der Mädchen sind je nach betrachteter Lesemotivation gering oder mittel; extreme Unterschiede hat man kaum feststellen können.⁸⁴

3.4.2 Auswirkungen des sozialen Hintergrunds

Die bisher betrachteten Studien fragen den Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund beziehungsweise Elternhaus und Leseverhalten nicht ab. Aus der Studie ›Jugend/Kunst/Erfahrung‹ lassen sich jedoch Ergebnisse für das generelle Kulturinteresse von Jugendlichen aus verschiedenen Elternhäusern ablesen, die wohl auch auf die Lesesozialisation übertragbar sind. In den Ergebnissen hier wird deutlich, dass das Kulturinteresse stark vom eigenen Bildungshintergrund sowie vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig ist. Die SchülerInnen, die in der Studie geantwortet haben, dass sie sich ganz allgemein sehr für Kultur interessieren (19%) besuchten zu 29% das Gymnasium (im Vergleich zu 18% Gesamtschule und 12% Sekundarschule) und kamen aus Elternhäusern, die entweder Studienabschlüsse (31%) oder ein Abitur (16%) vorzuweisen hatten. Nur 15% der Befragten mit sehr hohem Kulturinteresse kamen aus Elternhäusern mit mittlerem oder einfachem Abschluss. Da anzunehmen ist, dass ein höherer Bildungsabschluss im Durchschnitt mit einem höheren Einkommen und einer höheren (›besseren‹) sozialen Schicht einhergeht⁸⁵, lässt sich aus diesen Daten der Bildungsabschluss der Eltern als Kriterium für die soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen ausmachen. Entsprechend lässt sich die Abhängigkeit des allgemeinen Kulturinteresses von der sozioökonomischen Herkunft konstatieren.

Die Abhängigkeit der kulturellen Sozialisation vom Elternhaus ist allerdings nicht nur auf den Bildungsabschluss der Eltern beschränkt, von höherer Bedeutung ist der Umgang, der in der jeweiligen Familie mit Kultur gepflegt wird. So geben 74% der in ›Jugend/Kunst/Erfahrung‹ befragten SchülerInnen aus AkademikerInnenhaushalten an, dass ihre Eltern ihr Interesse für Kultur geweckt haben, im Vergleich zu nur 33% der Kinder aus Haushalten mit mittlerem oder einfachem Abschluss. Diese Tendenz lässt sich auch auf die Lesesozialisation übertragen, wobei ein Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund/sozialer Schicht und der Einbindung literarischer Aktivitäten in den Familienalltag gilt:

Aus Tagebucheinträgen von Eltern ging hervor, dass es zwei Arten von literalen Aktivitäten im Familienalltag gab, in denen sich Familien je nach Einkommen und beruflichem Status der Eltern unterschieden: Literalität als Quelle des Vergnügens (gemeinsames Lesen, spielerische Interaktionen mit Print) und als Set von Fähigkeiten, das gelernt werden soll (Leseübungen und Hausaufgaben). Mittelschichtseltern berichten viel stärker von vergnüglichen Aktivitäten, während Unterschichtseltern stärker das Lernen fokussierten. Das gemeinsame vergnügliche Lesen mit einer hohen affektiven Qualität, so kommen Baker et al. (1997) zum Schluss, scheint ein Fundament für eine höhere Lesemotivation und das Lesen zum Vergnügen im Kindesalter zu sein.⁸⁶

84 Philipp (2011): S. 46 f.

85 Vgl. etwa Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann, W. Online verfügbar. S. 210.

86 Philipp (2011): S. 90. Maik Philipp erklärt den Zusammenhang zwischen Leseverhalten im Elternhaus und positiver Entwicklung von Lesemotivation im Anschluss an Pierre Bourdieu mit der Weitergabe eines lesespezifischen Habitus im Elternhaus. Über die Weitergabe von kulturellem Kapital in der Lesesozialisation erlangen Kinder Lesemotivation und damit erhöhte Lesekompetenz. Da die Familie ein so wichtiger Einflussfaktor in der literarischen Sozialisation ist, stellt das vor allem sozioökonomisch schlecht gestellte Familien mit geringem kulturellem Kapital vor große Probleme. (Vgl. ebd., S. 87).

Den Zusammenhang zwischen Leseumfeld in der Familie und sozialem Status belegt eine repräsentative Studie von Eva Kaufmann, die im Jahr 2015 veröffentlicht wurde und sich hauptsächlich mit der Lesekrise zu Beginn der Pubertät und ihren Manifestationen bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigt, jedoch auch darüber hinausgehende grundlegende Erkenntnisse und Daten zur Lesesozialisation liefert. Kaufmann arbeitet deutliche Tendenzen im Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseumfeld heraus:

Hierbei steigen die Werte beider Items [‘Meine Eltern möchten, dass ich mehr lese’ (Ermahnung) und ‘Bei uns liest die ganze Familie gern’ (Elternvorbild) im verwendeten Fragebogen, Anm. d. Verf.] mit steigendem Sozialstatus ebenso an [...]. Die Tatsache, dass die ganze Familie gerne liest, trifft eher auf Familien mit hohem Sozialstatus zu (74%), während nur 58,5% der Kinder aus Familien mit mittlerem sozialem Hintergrund, und 57,9% jeder aus sozial niedrig gestellten Familien dies angeben. Ebenso scheint das Lesen für sozial hoch gestellte Familien eine wertvollere Freizeitgestaltung zu sein, als für Familien mit niedrigem Sozialstatus: 57,7% der Kinder mit hohem Sozialstatus geben an, von ihren Eltern zu häufigem Lesen ermahnt zu werden, dies geben nur 53,2% der Kinder aus mittleren, und 36,9% jener aus sozial niedrigen Schichten an.⁸⁷

Laut dieser Studie korrelieren das Leseklima im Elternhaus sowie die Ermunterung zum Lesen durch die Eltern weiterhin mit dem Buchbesitz der Eltern. Auch ein Zusammenhang zwischen Leseklima und Lesefreudigkeit der Kinder wird deutlich: Kinder mit hoher Lesemotivation kommen tendenziell aus Elternhäusern, in denen ebenfalls viel gelesen wird, also viele Lesevorbilder zu finden sind.

Auch vom Leseklima im Elternhaus unabhängige Daten zum Zusammenhang zwischen sozialem Status und Leseinteresse lassen sich in der Studie von Kaufmann finden. So konstatiert sie, dass Kinder mit niedrigem Sozialstatus am wenigsten Bücher lesen (44,4%) im Gegensatz zu Kindern mit mittlerem (64,4%) und hohem sozialen Status (64,7%). Besonders im Vergleich zum Leseinteresse bei Tageszeitungen, Zeitschriften und im Internet zeigt sich hier der besonders starke Zusammenhang zwischen Interesse und sozialem Status bei Büchern.⁸⁸

Auch das 2. Jugend-Kulturbarometer, durchgeführt im Zeitraum von 2010 bis 2012, zeigt einen Zusammenhang zwischen Bildung und Interesse an Büchern. Nur 3% der Hauptschüler, aber 15% der Gymnasiasten verbringen laut dieser Studie mehr als zehn Stunden ihrer wöchentlichen Freizeit mit der Beschäftigung mit Büchern (ausgenommen Schulbücher).⁸⁹

3.4.3 Auswirkungen eines Migrationshintergrunds

Die Auswirkungen eines Migrationshintergrunds auf das Leseverhalten sind in Deutschland vor allem in Bezug auf die Leseleistung untersucht worden. Eine in einer Materialsammlung zum zweiten «Round Table Leseförderung» der Stiftung Lesen zum Thema «Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderungen für die Leseförderung» veröffentlichte Zusammenstellung verschiedener Ergebnisse zu Bildung und Migration⁹⁰ etwa konstatiert, dass die Lesekompetenz von MigrantInnen der 1. Generation in Deutschland weit unterhalb der von Nicht-MigrantInnen liegt, bei MigrantInnen der 2. Generation nähern sich die Zahlen zwar an, liegen aber immer noch darunter. Im internationalen Vergleich, so die Zusammenstellung weiter, liegt Deutschland damit weit hinter Ländern wie Australien oder Kanada.⁹¹ Verglichen werden hier Ergebnisse der PISA-Studie 2003 für den Sekundarbereich, die ergab, dass in Deutschland 42% der

87 Kaufmann, Eva (2015): Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät. Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Univ., Diss.-Graz, 2013. Tübingen: Francke. S. 265 f.

88 Vgl. ebd., S. 141 f.

89 Vgl. Keuchel, Susanne; Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. «Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...». Köln: ARCult Media. S. 133.

90 Vgl. Stiftung Lesen (Hg.) (2006): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember.

91 Auswahl der verglichenen Länder aus der Quelle übernommen.

MigrantInnen der 1. Generation und 44% der MigrantInnen der 2. Generation zur Risikogruppe mit der niedrigsten Kompetenzstufe (bezogen auf die Lesekompetenz) gehören, verglichen mit 14% der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und ebenfalls verglichen mit anderen Staaten, in denen etwa 25% der MigrantInnen zu dieser Risikogruppe gehören. Die Zusammenstellung stellt als Erklärungsversuch einen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Strukturen in Bildungsbiographie und Bildungssystem her:

Die Zusammensetzung von Lerngruppen nach sozialstrukturellen Merkmalen hat, wenn sie dauerhaft ist (Segregation), Einfluss auf das Lernverhalten und die Lernleistungen. PISA 2000 zeigt, dass vor allem ein beachtlicher Teil der Hauptschulen in Deutschland – bundesweit etwa jede fünfte Hauptschule – in sehr problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Die Leseleistung an solchen Schulen ist niedriger als allein aufgrund der individuellen Ausgangslage der Schüler und Schülerinnen zu erwarten wäre.⁹²

Diese Ergebnisse belegen empirisch, was in Kapitel 3.3 bereits als «Teufelskreis» theoretisch modelliert wurde. Es ist allerdings wichtig darauf hinzuweisen, dass die bisher beschriebene Studie bereits aus dem Jahr 2006 stammt und ihre Ergebnisse entsprechend veraltet und höchstens als Trends zu lesen sind.

Aktuellere Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseverhalten liefern das repräsentative 2. Jugend-KulturBarometer (2010–2012) sowie vor allem die bereits zitierte Studie zur Manifestation der Lesekrise bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache von Eva Kaufmann (2015).

Beim grundsätzlichen Kulturinteresse kann im Jugend-KulturBarometer kein nennenswerter Unterschied festgestellt werden, differenziert nach Herkunftsländern allerdings doch, wobei die AutorInnen der Studie genau wie bereits das Konsortium Bildungsbenachteiligung diese Differenzen auf Unterschiede im Bildungsniveau zurückführen.⁹³ Konkret zum Leseverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bietet das Jugend-KulturBarometer allerdings keine Ergebnisse, wohl aber die Untersuchung von Eva Kaufmann.

Diese Studie benennt nicht «Menschen mit Migrationshintergrund» als ihren Untersuchungsgegenstand, sondern befragt Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, was allerdings hier zur Vereinfachung weit gefasst als Hinweis auf einen Migrationshintergrund gewertet werden soll. Sie stellt fest, dass sich das generelle Medienverhalten von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache bezogen auf die Nutzung deutschsprachiger Lesemedien nur wenig von dem von Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache unterscheidet. Deutsche Bücher konsumieren der Studie zufolge 65,2% der Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache und 69,8% der Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache gerne. Die Studie zeigt weiterhin, dass Jugendliche häufiger Bücher in Deutsch lesen als in ihrer Erstsprache (im Unterschied zu etwa Chats beziehungsweise Online-Inhalten, die ca. die Hälfte der befragten SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache auch in ihrer Erstsprache nutzen).⁹⁴ Auch die Lesekrise, also das Abfallen von Leseinteresse (bezogen auf Bücher) zwischen zwölf und 15, lässt sich sowohl bei Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache als auch bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache konstatieren.

Die Studie von Kaufmann stellt weiterhin einen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht mit Bezug auf das Lesen fest. So lesen Mädchen, egal bei welchem der untersuchten Lesemedien⁹⁵, durchweg lieber, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache.

Trotz dieser geringen Unterschiede in der Lesefreude lässt sich bezogen auf die Anzahl der im letzten Jahr gelesenen Bücher ein deutlicher Unterschied zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und solchen mit Deutsch als Zweitsprache feststellen, so haben etwa 41% der Kinder mit Deutsch als Muttersprache mehr als sieben Bücher gelesen verglichen mit 23% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, kein Buch lasen 9% der Kinder mit

92 Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Zusammenstellung wesentlicher Ergebnisse des Berichts als Information für die Presse. In: Stiftung Lesen (Hg.): S. 30.

93 So ist etwa die türkischstämmige Bevölkerung laut der Studie weniger kulturinteressiert, weist jedoch auch ein niedrigeres Bildungsniveau auf als der Bundesdurchschnitt. Vgl. Keuchel/Larue (2012): S. 145.

94 Siehe Kaufmann (2015): S. 146 f.

95 Zeitschrift, Buch, Tageszeitung, Internet/Chat.

Deutsch als Muttersprache und 14% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Kaufmann setzt diese Ergebnisse auch in Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Faktoren, so konstatiert sie, dass Mädchen mehr lesen als Jungen und dass die meisten Kinder, die keine Bücher gelesen haben, aus Familien mit niedrigem sozialen Status stammen. Auch sie führt die Lesefreude beim Buchlesen auf den Buchbestand im Elternhaus zurück.⁹⁶

Bezogen auf die Lesefreude lässt sich ein Unterschied zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache feststellen. 57,6% der Kinder mit Deutsch als Erstsprache geben an, dass sie in der Freizeit gerne lesen, hingegen 47,3% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

Kaufmann hat weiterhin Unterschiede in der Beliebtheit einzelner Buchgenres herausgearbeitet. Kinder mit Deutsch als Erstsprache lesen ihr zufolge am liebsten «lustige Bücher» (71,7%), gefolgt von Krimis (64,5%) und Abenteuergeschichten (63,2%), auf dem letzten Platz liegen Gedichte (14,5%). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache lesen ebenfalls gern «lustige Bücher» (59%) und Abenteuergeschichten (66,3%), allerdings haben hier Comics einen höheren Stellenwert (56,5%). Jugendromane sind bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache deutlich beliebter (50,9% vs. 32,5%), bei «Büchern, aus denen man etwas lernen kann» verhält es sich umgekehrt (34,1% vs. 46,8%).

Unterschiede zeigen sich auch in der Funktion, die das Lesen für die befragten SchülerInnen jeweils hat: sowohl Kinder mit Deutsch als Erst- als auch als Zweitsprache geben an erster Stelle an, dass sie Bücher zur Unterhaltung nutzen, auch Entspannung und Information sind wichtige Funktionen. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist jedoch die Ratgeberfunktion⁹⁷ von Büchern wichtiger als für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die eher die Regenerationsfunktion⁹⁸ fokussieren.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Studie von Eva Kaufmann zwar Unterschiede im Leseverhalten von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zeigt, dass diese jedoch nicht so groß sind, wie teilweise angenommen wird. Sowohl bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zeigt sich eine Lesekrise zu Beginn der Pubertät, in beiden Gruppen gibt es signifikante Anteile an VielleserInnen und solchen, die gar nicht lesen. Kaufmann führt die Lesefreude zum Teil auf den sozialen Status und das Elternhaus (etwa die Anzahl der Bücher dort) zurück. Eine solche Uneindeutigkeit der Ergebnisse beschreibt auch Philipp in seinem Forschungsüberblick zum Leseverhalten:

Die Forschungslage hinsichtlich der Unterschiede in der Lesemotivation ethnischer Gruppen ist ebenfalls uneindeutig, und es existieren vor allem Befunde aus den USA. Es gibt Studien, die keine oder nur schwache Unterschiede offenbaren, während andere Studien mittlere oder große Differenzen vorfinden. Die Befundmuster sind nicht nur in ihrer Ausprägung, sondern auch in der Richtung uneindeutig. [...] Damit lässt sich derzeit keine allgemeine und ausreichend empirisch gesicherte Aussage zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Lesemotivation nach ethnischen Gruppen treffen.⁹⁹

In einer Betrachtung der genannten Ergebnisse von Studien, die das Leseinteresse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund abfragen, lässt sich die Vermutung anstellen, dass Unterschiede im Leseverhalten weniger auf den Migrationshintergrund (und damit etwa kulturelle Unterschiede etc.) als Ursache zurückzuführen sind, sondern stark von anderen gesellschaftlichen Faktoren, etwa dem Geschlecht und vor allem dem sozialen Status der Familie und den damit zusammenhängenden Bildungschancen, abhängen.

Im Folgenden werden die Darstellungen zur Lesesozialisation und ihrer empirischen Ausprägung in einem Zwischenfazit zusammengefasst und daraus Chancen für eine diversitätsbewusste außerschulische Literaturvermittlung abgeleitet, bevor eine eigene empirische Untersuchung im Anschluss die gegenwärtige Literaturvermittlungslandschaft auf Diversitätsbewusstsein hin untersuchen wird.

96 Ebd., S. 161.

97 «Ich lese Bücher, um Rat und Hilfe zu erhalten.» Ebd., S. 214.

98 «Ich lese Bücher, um alles um mich herum zu vergessen.» Ebd.

99 Philipp (2011): S. 47.

3.5 Zwischenfazit

In Kapitel 3 dieser Arbeit wurde der Lesesozialisationsprozess zuerst in Anlehnung an sozialwissenschaftliche und psychologische Konzepte so nachgezeichnet, wie er in der aktuellen Forschung zum Thema theoretisch modelliert wird. Anschließend wurde – unter der Annahme, dass nicht alle Kinder die gleichen gesellschaftlichen Voraussetzungen haben, um den theoretischen Sozialisationsprozess mit demselben Ergebnis zu durchlaufen und zu LeserInnen zu werden – gezeigt, wie gesellschaftliche Faktoren, insbesondere Geschlecht und soziale Herkunft, theoretisch Einfluss auf den Sozialisationsprozess haben können und es wurden prototypische Lesesozialisationsverläufe nachgezeichnet. Diese Einflüsse wurden anschließend auch empirisch untermauert. Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass unterschiedliche gesellschaftliche Faktoren einen großen Einfluss auf das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen haben, sowohl bezogen auf die Lesemotivation und -freude als auch, daraus ableitbar, auf die Lesekompetenz. In der Theorie soll die Schule als Lesesozialisationsinstanz bestehende Unterschiede ausgleichen und allen SchülerInnen einen Zugang zu Literatur ermöglichen.¹⁰⁰ In der Realität kann sie, wie die angeführten empirischen Studien zeigen, dieser Rolle allerdings nicht gerecht werden, die Unterschiede im Leseverhalten bestehen weiterhin. Groeben/Schroeder formulieren diese Kritik am bestehenden Schulsystem wie folgt:

Vielmehr konzentriert sich die explizite gesellschaftliche Normierung darauf, dass die Schule die zentrale Instanz für die Fortführung und Entwicklung von Lesekompetenz als Teil der Persönlichkeitsbildung bei den Schüler/innen sein soll (Ulich, 2001). Zugleich wird diese explizite Zielsetzung jedoch durch die Merkmale des Schulsystems konterkariert, die auf die implizite, unschwellige Norm der Selektion und Allokation der Schüler/innen hinausläuft, was sich in Leistungs- und Konkurrenzdruck manifestiert.

[...]

Da die Moderatorfunktion der Schicht-Variable (Rodax & Spitz, 1978) – ähnlich wie bei der Sozialisationsinstanz Familie – an dieser Normenpolarität ansetzt, ist auch die weiterführende Schule entgegen den Hoffnungen/Erwartungen der Gesellschaft – bisher in Deutschland – nicht in zufrieden stellendem Ausmaß in der Lage, die (unter-)schichtspezifischen Defizite der familialen Sozialisation zu kompensieren.¹⁰¹

Eher auf den Bereich der Literaturvermittlung bezogen beschreibt Dieter Wrobel die Abhängigkeit der Vermittlungsarbeit vom institutionellen Rahmen im schulischen Bereich mit ähnlicher Konsequenz:

«Vermittlungsprozesse von Literatur in institutionellen Zusammenhängen orientieren sich in besonderer Weise neben den Produktions- und Rezeptionsinstanzen an denjenigen Einflussfaktoren, die durch die vermittelnden Institutionen vorgegeben werden. Hierdurch sind gleichsam die Bedingungen der Statik benannt, die die Relation der beiden Brückenköpfe, Autor bzw. Text auf der einen und Rezipient auf der anderen Seite, zueinander bestimmt. Solche Einflussfaktoren werden als Vorgaben, Ziele oder Anforderungen der Literaturvermittlung konkret, sie können aber auch als institutionelle Restriktionen in Erscheinung treten.»¹⁰²

Verfolgt man das Ziel, möglichst vielen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu Literatur zu ermöglichen und die Lesemotivation mit all ihren vorstellbaren Folgen bei möglichst vielen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft und ihrem sozialen Status, zu erhöhen, so liegt hier das Potential für

100 Die staatlichen Unterstützungsleistungen, denen diese Funktion ebenfalls zugeschrieben werden könnte, sind zur Förderung des Leseverhaltens nicht geeignet, da die Regelsätze, die für den Erwerb oder die Ausleihgebühren von und für Bücher vorgesehen sind, zu niedrig sind, um Lesemedie überhaupt erwerben zu können (der Regelsatz für ein Kind bis 6 Jahren zum Erwerb von Büchern betrug 2014 monatlich 2,34€, für ein Kind zwischen sieben und vierzehn 2,57€ und für einen Jugendlichen 3,05€, die Regelsätze wurden seither angepasst, das aber nur minimal). Vgl. Schwabe, Bernd-Günter (2014): Einzelbeträge aus den Regelbedarfsstufen des SGB II und des SGB XII sowie des Asylbewerberleistungsgesetzes ab 1.1.2014. In: *Zeitschrift für das Fürsorgewesen* (1/2014), S. 1–18.

101 Groeben/Schroeder (2004): S. 321.

102 Wrobel, Dieter (2011): Lesekultur und literarisches Lernen. Literaturunterricht als Ort und Institution der Literaturvermittlung. In: Stefan Neuhaus und Oliver Ruf (Hg.): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck: Studien-Verl. (Angewandte Literaturwissenschaft, 13). S. 315.

außerschulische Literaturvermittlung. Um dieses Potential verwirklichen zu können, muss diese sich allerdings der Unterschiede im Leseverhalten bewusst sein, ihre Arbeit mit allen Potentialen und Gefahren reflektieren und daraus Konzepte ableiten, die sich der Gefahr, bestehende Unterschiede nur zu reproduzieren oder schlicht alte Normen durch neue zu ersetzen, widersetzen.

Im folgenden empirischen Teil dieser Arbeit soll nun entsprechend die gegenwärtige außerschulische Literaturvermittlungslandschaft auf ihr «Diversitätsbewusstsein» hin untersucht werden. Dazu werden Selbstdarstellungen von Projekten der außerschulischen Literaturvermittlung quantitativ daraufhin untersucht, ob Aspekte der gesellschaftlichen Diversität eine Rolle spielen. In einem zweiten Schritt werden dann in einer qualitativen Untersuchung einzelne Projekte gezielt auf ihren Umgang mit Diversität hin befragt, woraus Erkenntnisse über Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Thema erwachsen.

4. Quantitativer Teil: Außerschulische Literaturvermittlung in Deutschland

4.1 Methodisches Vorgehen

Um Erkenntnisse zum Umgang mit Diversität in der Literaturvermittlung zu gewinnen, soll in einem ersten Schritt untersucht werden, wie die aktuelle Vermittlungslandschaft in Deutschland bezogen auf gesellschaftliche Diversität aufgestellt ist, das heißt, die Vermittlungslandschaft soll im Hinblick auf Diversität beschrieben werden. Zu diesem Zweck werden durch Online-Recherche eine Vielzahl an Vermittlungsprojekte herausgearbeitet und unter verschiedenen Kenndaten erfasst. Methodisch wird dazu ein quantitativer empirischer Zugang gewählt, der explorativ das Forschungsfeld ergründen soll. Heinz-Günter Micheel beschreibt den Zweck eines solchen explorativen Vorgehens in seinem Lehrbuch zur quantitativen empirischen Sozialforschung wie folgt:

Ein exploratives Vorgehen wählt man, wenn das Forschungsfeld nicht hinreichend bekannt oder gänzlich unbekannt ist. Das Forschungsfeld muss in solch einem Fall zuerst erkundet werden, um mehr oder weniger systematisch Informationen zu sammeln, die anschließend zur Beschreibung sozialer Sachverhalte oder zur Formulierung von Forschungsfragen sowie von Hypothesen verwendet werden können.¹⁰³

Für den Forschungsbereich dieser Arbeit – die Erforschung von Literaturvermittlung generell und in Bezug auf Diversität im Besonderen – kann nur ein solcher Ansatz als sinnvoll erachtet werden, da die Forschungslage in dem Bereich sehr dünn bis nicht existent ist.¹⁰⁴ Es existieren zwar Studien, die (auch) die außerschulische Literaturvermittlung beforschen¹⁰⁵, jedoch nicht unter Aspekten der Diversität.

Exploration und Beschreibung gehen in dieser Arbeit Hand in Hand.¹⁰⁶ Die Studie stellt eine Querschnittsstudie dar, eine Betrachtung von Veränderungen des Forschungsgegenstandes im zeitlichen Verlauf würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen.

Die Datenerhebung erfolgt dabei lose angelehnt an die Form der quantitativen Inhaltsanalyse¹⁰⁷, wobei nicht die Häufigkeit auftretender Begriffe aus dem Themenfeld «Diversität» gezählt wird, sondern allein das Auftauchen oder Nicht-Auftauchen, wie im Folgenden näher beschrieben werden soll. Eine Untersuchung der mit Diversität verbundenen Haltungen und Zuschreibungen kann ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit nicht stattfinden. Die erhobenen Daten werden anschließend weitergehend analysiert. Am Ende dieses Kapitels steht eine Beschreibung der aktuellen deutschen Literaturvermittlungs- und Leseförderungslandschaft in Bezug auf Diversität.

103 Micheel, Heinz-Günter (2010): Quantitative empirische Sozialforschung. Mit 34 Tabellen. München, Basel: E. Reinhardt (Studienbuch für soziale Berufe, 10). S. 13.

104 So ergibt eine Suche nach einer Kombination der Begriffe «Literaturvermittlung» und «Diversität» im Gemeinsamen Verbundkatalog zur Fernleihe der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen und der Stiftung Preußischer Kulturbesitz etwa keine Ergebnisse, genau wie die Suche im Katalog der Verbundübergreifenden Fernleihe oder im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek. Für die Kombination aus «Leseförderung» und «Diversität» ergibt sich ein Ergebnis.

105 Siehe etwa Rose, Stefanie (2015): «Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt». Perspektiven auf Kinder- und Jugendmedien innerhalb der kooperativen Leseförderung. In: Ricarda Freudenberg und Petra Josting (Hg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen. München: kopaed (KjL & m Extra, 15), S. 170–184.

106 Micheel (2010): S. 14.

107 Ebd., S. 98 f., auch: Früh, Werner (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6., überarb. Aufl. Konstanz: UVK Verl.-Ges (UTB, 2501: Medien- und Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Soziologie).

4.1.1 Recherchegrundlage

Basis für die Online-Recherche bildet die Homepage www.lesen-in-deutschland.de (im Folgenden kurz LiD).

LiD ist ein seit 2004 vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)¹⁰⁸ betriebenes Internetangebot, das online verfügbare Informationen zur außerschulischen Leseförderung dokumentiert und zielgruppenspezifisch¹⁰⁹ aufbereitet. Der Betrieb eines solchen Internetangebots begründet sich im von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung¹¹⁰ 2003 erarbeiteten Aktionsrahmen zur Förderung der Lesekultur von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Bereich, dessen übergreifende Zielsetzung die Schaffung von Aufmerksamkeit für das Thema Lesen war.¹¹¹ Als erste Aktionslinie zur Erreichung dieses Ziels findet sich im Aktionsrahmen Folgendes:

Informationen über Aktivitäten zur Förderung der Lesekultur werden im Internet unter einer zentralen www.-Adresse [sic!] bekannt gemacht. Es geht dabei darum, die im Internet verstreuten Informationen zu bündeln, zielgruppenorientiert und nutzerfreundlich aufzubereiten. Daneben soll das von einer Fachredaktion zu betreuende Internetangebot Ideenpool sein und Anregung für die Gestaltung von Initiativen vor Ort geben. Transparenz bietet zudem eine Möglichkeit, verstärkt für das Lesen im außerschulischen Bereich zu werben.¹¹²

Entsprechend dieser Zielsetzung bietet LiD neben einem ständig aktualisierten Journal, einem Newsletter und einem Veranstaltungskalender Kurzportraits von in der Leseförderung und Literaturvermittlung aktiven Institutionen und Projekten, geordnet unter die Rubriken «Projekte/Materialien» und «Akteure» sowie zusammengefasst in Länderportraits der einzelnen Bundesländer.

Die auf LiD abrufbaren Kurzprofile und Projektbeschreibungen speisen sich aus den Datenbanken «Institutionen» und «Onlineressourcen» des Deutschen Bildungsservers, der ebenfalls vom DIPF betreut wird. Der Deutsche Bildungsserver ist laut Selbstbeschreibung der «zentrale Internet-Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland»¹¹³ und stellt als von Bund und Ländern getragenes Web-Portal «allen mit Bildungsthemen befassten Professionen sowie einer breiten Öffentlichkeit qualitativ hochwertige, redaktionell gepflegte Informationsangebote zur Verfügung.»¹¹⁴ Die einzelnen Einträge sind sowohl in den Datenbanken von LiD als auch auf dem Deutschen Bildungsserver abrufbar und werden auf LiD redaktionell von einer Mitarbeiterin des DIPF betreut.

AkteurInnen der Leseförderung haben die Möglichkeit, ihre Institution oder ihr Projekt selbst in die Datenbanken des Bildungsservers eintragen zu lassen. Kriterien für eine Aufnahme in die Datenbank sind dabei:

- 108 Das 1951 gegründete Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ist ein außeruniversitäres Forschungszentrum im Themenbereich Bildung und laut Selbstbeschreibung die «zentrale Anlaufstelle für die Dokumentation aller wichtigen bildungsrelevanten Themen» (Selbstbeschreibung DIPF, online verfügbar). Das Institut führt Studien zur Bildungssituation und Bildungsverläufen durch und koordinierte unter anderem Teile der PISA-Studien. Außerdem werden wissenschaftliche Infrastrukturen entwickelt, die bildungsbezogene Informationen aufbereiten und dokumentieren sollen. Zu den Aufgabenbereichen gehört unter anderem auch die redaktionelle Betreuung des Deutschen Bildungsservers. Das DIPF wird von Bund und Ländern gemeinsam als außeruniversitäre Forschungseinrichtung gefördert (siehe Selbstbeschreibung DIPF, online verfügbar).
- 109 Genannt sind etwa Eltern, Lehrer, Erzieher, Bibliothekare und ehrenamtlich Aktive. Siehe Redaktion Lesen in Deutschland: Lesen in Deutschland. Über Uns. Online verfügbar.
- 110 Zusammensetzung: VertreterInnen von Bund und Ländern sowie des Deutschen Bibliotheksverbands, des Deutschen Städtetags, aus Wissenschaft, Verlagen und Medien, der Stiftung Lesen, des Bundeselternrates sowie von Lehrerverbänden.
- 111 Siehe Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Lesen in Deutschland (LiD). Aktionsrahmen zur Förderung der Lesekultur von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Bereich. S. 1. Online verfügbar.
- 112 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Lesen in Deutschland (LiD). Aktionsrahmen zur Förderung der Lesekultur von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Bereich. S. 2. Online verfügbar.
- 113 Redaktion Deutscher Bildungsserver: Deutscher Bildungsserver. Leitbild. Online verfügbar.
- 114 Ebd.

- Die Website muss ein Impressum haben.
- Die Informationen müssen eine direkte Bildungsrelevanz aufweisen.
- Die Informationen müssen direkt über das Internet erreichbar sein.
- Die Informationen müssen frei zugänglich sein.
- Reine Dienstleistungs- oder Produktbeschreibungen werden nicht aufgenommen.

Die verantwortliche Redakteurin wird häufig auch von AkteurInnen per E-Mail gebeten, Organisationen oder Projekte in die Datenbank einzutragen oder nimmt nach eigener Recherche Einträge (abgestimmt mit den jeweiligen AkteurInnen oder VerfasserInnen der Fachbeiträge) vor.¹¹⁵

Da die Datenbanken des Deutschen Bildungsservers und damit auch von LiD öffentlich geförderte Einrichtungen aus der Bildungsforschung sind und selbst einen Anspruch auf Vollständigkeit (oder zumindest darauf, eine zentrale Sammelstelle zu sein) erheben, rechtfertigt sich eine Verwendung der LiD-Datenbank als repräsentative Datengrundlage für einen empirischen Überblick über die außerschulische Leseförderung und Literaturvermittlung im (kulturellen) Bildungskontext in Deutschland.

4.1.2 Datenerfassung und Kriterien

Für die in dieser Arbeit angestellte Untersuchung wird in einem ersten Schritt die LiD-Datenbank «Akteure» ausgewertet. Dazu werden die Homepages der einzelnen verzeichneten Institutionen und Organisationen betrachtet. Es werden Projekte zur Leseförderung oder Literaturvermittlung gesucht und die Selbstbeschreibungen unter verschiedenen Kriterien analysiert. Die Selbstbeschreibungen werden dabei als Kommunikationsmedien zu potentiellen Teilnehmenden verstanden. Selbstbeschreibungen dienen der Außendarstellung und können, ob beabsichtigt oder nicht, Inklusions- oder Exklusionsmechanismen enthalten. Eine Thematisierung von Diversität in den Selbstbeschreibungen kann als Inklusionsstrategie aufgefasst werden, da davon ausgegangen werden kann, dass damit auch klassisch gesellschaftlich (und von kulturellen Projekten) exkludierte Personengruppen eingeschlossen werden. Eine Nicht-Thematisierung kann hingegen als das Gegenteil interpretiert werden: als ohnehin im Kulturdiskurs klassisch nicht eingeschlossen, könnten sich solche Personengruppen auch weiterhin nicht angesprochen fühlen. Da (Online-)Selbstbeschreibungen häufig die erste Möglichkeit der Begegnung zwischen Projekt und potentiellen Teilnehmenden sind, begründet sich die Auswahl der Selbstbeschreibungen als Datengrundlage. Eine normative Lesart der Ergebnisse soll an dieser Stelle jedoch bereits ausgeschlossen werden. Eine Erwähnung von Diversitätskategorien in den Selbstbeschreibungen wird in dieser Arbeit nicht als «besser» gewertet, da die Arbeit der Projekte nicht rein durch die Selbstbeschreibungen erfassbar ist.

Keine Beachtung finden die ebenfalls auf LiD gesammelten schulischen Modellprojekte/-Pläne oder Institutionen/Projekte, die sich an MultiplikatorInnen wie LehrerInnen, BibliotheksmitarbeiterInnen oder generell an Erwachsene richten (eine Ausnahme bilden hierbei Projekte, die sich an Kinder und ihre Eltern richten). Soll, wie zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt, der Kontakt von Kindern mit gesellschaftlicher Diversität den Bezugsrahmen und den Begründungszusammenhang für die untersuchte Thematik bilden, so ergibt sich, dass nur Projekte, die sich direkt an Kinder und Jugendliche richten, für den Zusammenhang direkt relevant sind.

Seiten, die online nicht (mehr) erreichbar sind oder sich gerade in Überarbeitung befinden, werden nicht in die Untersuchung einbezogen.

Ebenfalls nicht berücksichtigt werden die aktuell (2015/2016) ins Leben gerufenen Projekte oder Projekterweiterungen für Flüchtlingskinder, sofern sie nicht bereits über einen längeren Zeitraum bestehen. Diese Projekte werden als Reaktion auf eine wahrgenommene akute Problemlage und nicht als generelle Anerkennung grundsätzlich die Gesellschaft prägender Diversität interpretiert (wenngleich die Möglichkeit, dass ein solches Bewusstsein in der Projektarbeit entsteht, nicht ausgeschlossen werden soll).

Auf den Seiten der jeweiligen AkteurInnen werden dann die Selbstbeschreibungen der einzelnen durchgeführten Projekte/Angebote in Form einer Dokumentenanalyse betrachtet. Hierbei werden nur die Angebote in die

115 Informationen aus Email-Kontakt mit der aktuell (2015) für LiD verantwortlichen Redakteurin, siehe Anhang 8.1.

Untersuchung aufgenommen, die mehr als einmal, regelmäßig wiederkehrend oder über einen längeren Zeitraum stattfinden. Nicht beachtet werden mehr als fünf Jahre in der Vergangenheit liegende abgeschlossene Angebote. Ebenfalls nicht beachtet werden Angebote aus anderen Ländern als Deutschland, da diese den Rahmen der hier angestellten Untersuchung überschreiten. Angebote einer Organisation, die sich stark ähneln, keine Unterschiede im Umgang mit Diversität aufweisen und nur in sehr kurzen Beschreibungen verfügbar sind¹¹⁶, wurden unter «Versch. Angebote» in einer Zeile pro Organisation zusammengefasst. Analysiert und erfasst wurden nur die in den Selbstbeschreibungen verfügbaren Informationen, die einzelnen Programmangebote inhaltlich (etwa die einzelnen verwendeten Bücher oder lesenden AutorInnen) wurden nicht betrachtet. Dies liegt zum einen am Rahmen der Untersuchung, die den Arbeitsumfang einer Masterarbeit nicht überschreiten darf, und an der Verfügbarkeit der Quellen (nicht jedes Programm jeder Institution ist online detailliert verfügbar), hat zum anderen auch inhaltliche Gründe, wie bereits oben beim Verständnis von Selbstbeschreibungen als Kommunikationsmedium beschrieben.

Die in den Selbstbeschreibungen verfügbaren Informationen werden anschließend in einer Tabelle nach Kenndaten und Indikatoren erfasst.

Diese Kenndaten beziehen sich dabei zum einen auf generelle Informationen zur Beschreibung des Projekts. Es werden der Name, zugehörige/veranstaltende Organisation, Zeitrahmen, Reichweite, Art der Förderung (öffentlich, privat oder Mischfinanzierung) und Alter der Zielgruppe erfasst.

Zum anderen werden die Projekte bezogen auf die Fragestellung nach Diversität in der Literaturvermittlungslandschaft auf Zielgruppenspezifika hin befragt sowie daraufhin untersucht, ob der Faktor gesellschaftlicher Diversität in den Selbstbeschreibungen Berücksichtigung findet. Diversität wird weiterhin in den verschiedenen, aus der Definition abgeleiteten Indikatoren Geschlecht, Migration/Ethnie, sexuelle Orientierung, Behinderung und soziale Stellung/Klasse abgefragt. Die Kriterien dafür, ob Diversität in der Beschreibung thematisiert wird, sind bewusst weit gehalten. Die Verwendung von Begrifflichkeiten, die als im allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs/Sprachgebrauch als Diversität thematisierend angesehen werden können, steht in der Untersuchung für eine Thematisierung von Diversität. Für die Kategorie «Geschlecht» meint das die Benennung von «Jungen» und «Mädchen» oder ähnlichem sowie der Verweis auf unterschiedliche, teilweise wissenschaftlich nachgewiesene Geschlechtsspezifika im Leseverhalten. Weniger eindeutig sind Thematisierungen von «Migration/Ethnie», «Behinderung», «sozialer Schicht» oder «sexueller Orientierung». Zu einer Thematisierung von «Migration/Ethnie» wurden Formulierungen mit den Begriffen «Migration(-shintergrund)» und «Herkunft» gezählt sowie der Verweis auf kulturspezifische Kontexte. Auch ein mehrsprachiges Angebot wurde als Thematisierung von Diversität bezogen auf Migration/Ethnie gewertet, da davon ausgegangen werden kann, dass sich das Angebot dann entsprechend an mehrsprachige oder nicht-deutschsprachige Kinder richtet.

Als der Kategorie «Behinderung» zugehörig wurden sowohl konkrete Angaben von Behinderung (etwa Angebote für blinde Kinder) gewertet als auch der Verweis auf Zusammenarbeit mit Förderschulen (Lernbehinderung).

116 So etwa bei den Angeboten vieler Stadtbibliotheken, die etwa Bilderbuchkinos, Spielangebote und Vorlesestunden von den gleichen AkteurInnen für die gleiche Zielgruppe anbieten und diese meist nur auflisten oder in einem Satz beschreiben.

Als Angebote mit einer Thematisierung von «sozialer Schicht» wurden solche verstanden, die etwa direkt Begriffe wie «soziale Herkunft» oder «sozioökonomisch schlecht gestellt» verwenden als auch solche, die mit dem Begriff der «Bildungsbenachteiligung»¹¹⁷ operieren.¹¹⁸

Als eine Thematisierung der Kategorie «Sexuelle Orientierung» werden sowohl Bezeichnungen für konkrete sexuelle Identitäten wie «schwul» oder «lesbisch» gewertet, aber auch Formulierungen wie «anderen Arten zu lieben», etc.

Sind zu einem oder mehreren Punkten keine Informationen aus der Selbstbeschreibung ablesbar, so wird er Eintrag «keine Angabe» gewählt.

Es ergibt sich pro Projekt also eine Tabellenzeile, die generelle Informationen über das Projekt enthält und es unter Diversitätskriterien analysiert.¹¹⁹

Um eine möglichst breite Auswahl an Projekten erfassen zu können, wurden zu den Angeboten von Organisationen aus der «Akteure»-Datenbank von LiD auch die Länderportraits der einzelnen Bundesländer und die Datenbank «Projekte/Materialien» durchsucht und Projekte, die dort aufgelistet, aber noch nicht in der Untersuchung erfasst wurden, ebenfalls aufgenommen. Es ergibt sich eine Zusammenstellung von 382 Projekten, deren weitergehende Analyse Aussagen zum Umgang mit Diversität in der Literaturvermittlung in Deutschland erlaubt. Durch die beschriebene zentrale Stellung der verwendeten Datenbank kann davon ausgegangen werden, dass der größte Teil der Angebote in Deutschland erfasst wurde und dass die Untersuchung übertragbare Aussagen über die gesamte Projektlandschaft generieren kann.

4.2 Auswertung und Ergebnisse

Die außerschulische Vermittlungslandschaft in Deutschland

Die im vorhergehenden Schritt erhobenen Daten werden im Anschluss analysiert, um daraus eine Beschreibung der deutschen außerschulischen Literatur-Vermittlungslandschaft zu generieren. Dabei wird sich nur der deskriptiven Statistik¹²⁰ bedient. Es geht – da es sich bei der hier angestellten Untersuchung um eine Exploration des Forschungsfelds handelt – um die Beschreibung eines Zustands und nicht um das Aufdecken von Zusammenhängen.

117 Eine Definition von «Bildungsbenachteiligung» findet sich im «Nationalen Bildungsbericht 2010», der Kinder dann als «bildungsbenachteiligt» ansieht, wenn sie aus Familien kommen, in denen mindestens ein Elternteil arbeitslos ist, einen Wohnort im ländlichen Raum oder in einem als sozioökonomisch schlecht gestellt eingestuften Stadtteil haben, aus bildungsfernen oder einkommensschwachen Schichten kommen, bei Alleinerziehenden leben oder einen Migrationshintergrund haben. (Vgl. Weishaupt, Horst (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar. Eine Zusammenfassung der Definition findet sich – im Kontext von kultureller Bildung – in: Kulturelle Bildung MV: Definition Bildungsbenachteiligung. Online verfügbar.) Da bis auf den letzten Punkt alle Kriterien in der Definition auf Einkommen und soziale Lage verweisen, rechtfertigt sich eine Zuordnung des Begriffs «Bildungsbenachteiligung» zur Diversitäts-Kategorie «soziale Schicht». Hinzuweisen ist allerdings auf die Gefahr der Stigmatisierung, wenn die soziale Herkunft in direkten Zusammenhang mit Bildung gebracht wird (wenn etwa davon ausgegangen wird, dass Kinder von alleinerziehenden Eltern automatisch schlechtere Bildungschancen haben).

118 Da die Selbstbeschreibungen als Kommunikationsmedien analysiert wurden, wurde nicht danach gefragt, ob die Angebote kostenfrei sind, wenngleich auch das für einen Bezug auf durch soziale Unterschiede hervorbrachte Ungleichheiten spricht. Es lässt sich allerdings feststellen, dass die Mehrzahl der Projekte kostenfrei oder mit sehr geringen Kosten (beispielsweise ein Euro pro Jahr als Bibliotheksbeitrag) verbunden sind.

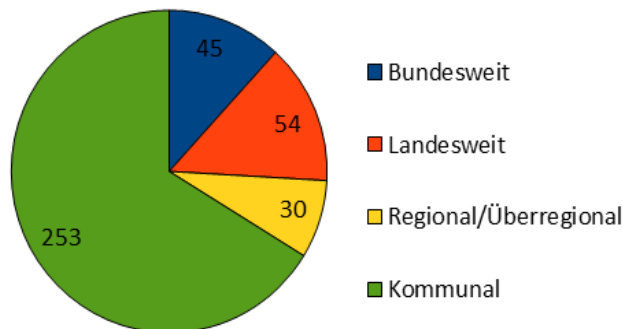
119 Für ein Beispiel der Auswertungstabellen siehe Anhang 8.2.

120 Vgl. Burzan, Nicole (2015): Quantitative Methoden kompakt. Konstanz, München: UVK Verl.-Ges., S. 144.

4.2.1 Strukturelles

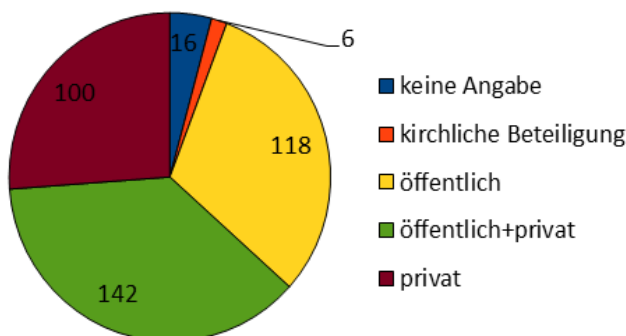
Grundsätzlich lassen sich die untersuchten Projekte nach ihrer Reichweite und der Art der Finanzierung aufteilen.

Die Mehrzahl der Projekte befindet sich auf kommunaler Ebene (66,2%), es folgen Projekte auf landesweiter (14,1%) und bundesweiter (11,8%) Ebene. Die wenigsten Projekte haben eine regionale beziehungsweise überregionale (aber noch unterhalb der Landesebene liegende) Reichweite (7,9%). Figur 1.1 stellt die Reichweite graphisch dar:



Figur 1.1 (Reichweite generell)

Bezogen auf die Finanzierungsart zeigt sich: die meisten Projekte sind mischfinanziert (öffentlich und privat, 37,2%), es folgen öffentlich finanzierte Projekte (30,9%) und rein privat finanzierte (26,2%). Mit weitem Abstand folgen Projekte mit kirchlicher Beteiligung der Finanzierung (1,6%). Bei 4,2% der Projekte ließen sich keine Angaben zur Finanzierung ermitteln. Figur 1.2 zeigt die Aufteilung der Finanzierung.



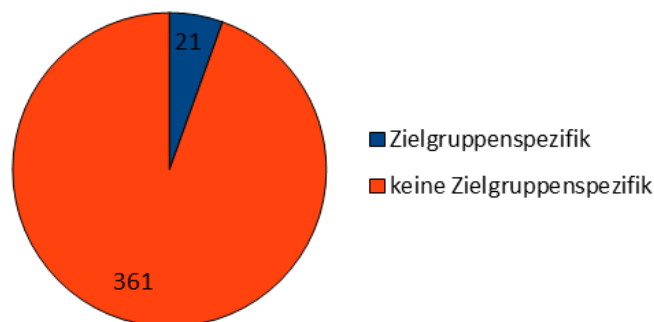
Figur 1.2 (Finanzierung generell)

4.2.2 Zielgruppenspezifik

Aufschluss über die Thematisierung von Diversität gibt die Frage nach der Zielgruppenspezifik. Projekte, die sich an eine bestimmte Zielgruppe richten, können immer als «diversitätsbewusst» eingestuft werden, da davon ausgegangen werden kann, dass dort bestimmte gesellschaftliche Gruppen, die grundsätzliche Zugangsschwierigkeiten zu Literatur haben, besondere Förderung erhalten. Unter den 382 in die Untersuchung aufgenommenen Projekten finden sich allerdings nur 21 mit Zielgruppenspezifik (5,5%). Einige weitere Projekte weisen zum Teil eine Zielgruppenspezifik auf (innerhalb des Projekts etwa einzelne Angebote für Mädchen¹²¹ oder spezifische geschlechter-

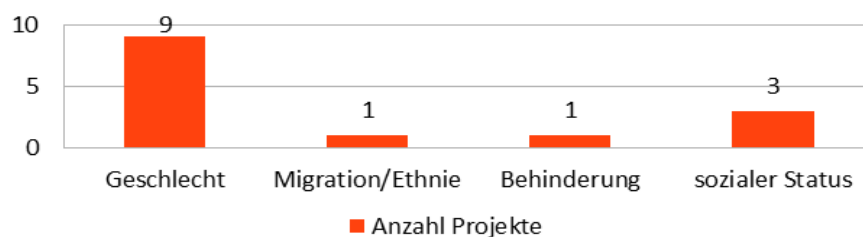
¹²¹ Der Leseclub im Kolibri der GWA St. Pauli in Hamburg, der an jedem Werktag stattfindet, montags nur für Mädchen.

getrennte Elemente innerhalb des Gesamtprogramms¹²²), da der größere Teil des Programms aber nicht nur für einzelne Zielgruppen gedacht ist, wurden diese in der Untersuchung nicht als zielgruppenspezifisch verstanden.



Figur 2.1 (Anzahl zielgruppenspezifischer Projekte)

Die Zielgruppenspezifisch lässt sich wiederum in verschiedene Zielgruppen fokussierend darstellen. Dabei werden in vierzehn der 21 Projekte (66,7%) nur unter einer einzelnen Diversitätskategorie erfasste Zielgruppen angesprochen (Figur 2.2), in 7 Projekten werden mehrere Diversitätskategorien verbunden, was als Bewusstsein für Intersektionalität begriffen wird (Figur 2.3)



Figur 2.2 Diversitätskategorien in zielgruppenspezifischen Projekten)

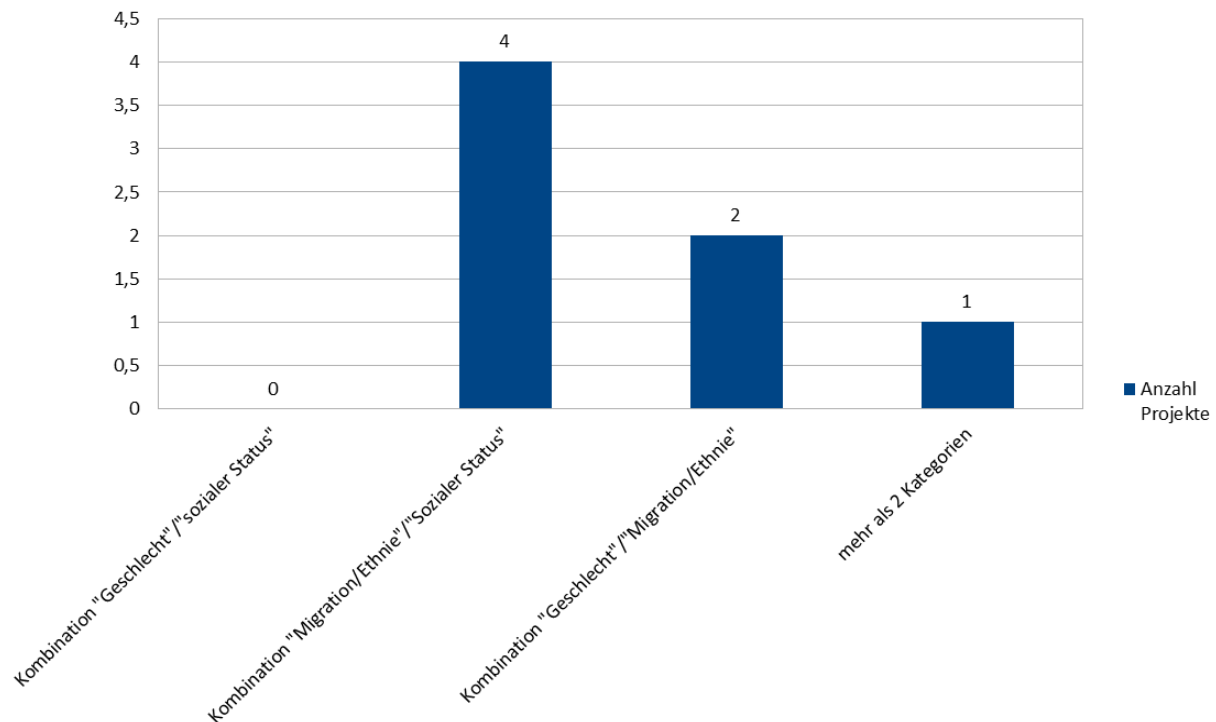
Auffällig ist hier zum einen die starke Fokussierung zielgruppenspezifischer Projekte auf die Kategorie «Geschlecht» (neun aus 21 beziehungsweise 42,9% fokussieren allein auf die Kategorie «Geschlecht», zwei weitere betrachten «Geschlecht» in Kombination mit «Migration/Ethnie», insgesamt behandeln also mehr als die Hälfte – 52,4% – der zielgruppenspezifischen Projekte die Kategorie «Geschlecht»). Dabei konzentriert sich nur eins der Projekte auf Mädchen¹²³, die restlichen widmen sich der Leseförderung und Literaturvermittlung für Jungen. Begründen lässt sich dies wohl mit dem in Studien nachgewiesenen erhöhten Förderbedarf für Jungen (siehe Kapitel 3.4.1)¹²⁴.

Auffällig ist weiterhin schon hier ein Zusammenhang zwischen den Kategorien «Migration/Ethnie» und «Sozialer Status» (vier der sieben Projekte mit verschiedener kategorisierter Zielgruppenspezifik). Dieser Zusammenhang setzt sich bei den Projekten, die Diversität generell thematisieren, noch stärker fort und soll dort näher betrachtet werden.

122 So etwa die Unterfränkischen Lesewochen mit einem Angebot nur für Jungen und einem nur für Mädchen.

123 «sprich! Mit FaPrik und den Skylinern», ein Kooperationsprojekt zwischen dem Frankfurter Verein «sprich!», der gemeinnützigen Ausbildungs- und Handels GmbH FaPrik in Frankfurt und der Frankfurter Basketball-Mannschaft Fraport Skyliners, bei dem junge Frauen, vor allem mit Migrationshintergrund, durch eine Kombination aus Lesungen, Unterricht und Sport beim Erreichen ihres Hauptschulabschlusses unterstützt werden sollen.

124 Viele der Projekte scheinen hierbei auf die Verwendung von männlich konnotierten Stereotypen (etwa «Held sein» oder Fußball) zurückzugreifen, eine Untersuchung darüber, wie hierdurch (männliche) Identitäten nicht nur genutzt, sondern auch konstruiert und Stereotype reproduziert werden, überschreitet den Rahmen dieser Arbeit, sollte aber an anderer Stelle vorgenommen werden.

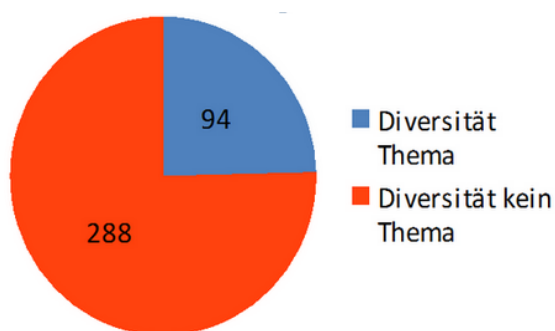


Figur 2.3 (Zielgruppenspezifische Projekte – Intersektionalität)

Unter den Projekten mit Zielgruppenspezifität findet sich nur eines, das mehr als zwei Diversitätskategorien beinhaltet, nämlich das im Rahmen des Programms «Kultur macht stark» bundesweit öffentlich geförderte Projekt «Ich bin ein LeseHeld» des katholischen Borromäus-Vereins. Dieses Projekt richtet sich insbesondere an sozioökonomisch schlecht gestellte Jungen mit Migrationshintergrund.¹²⁵

4.2.3 Thematisierung von Diversität

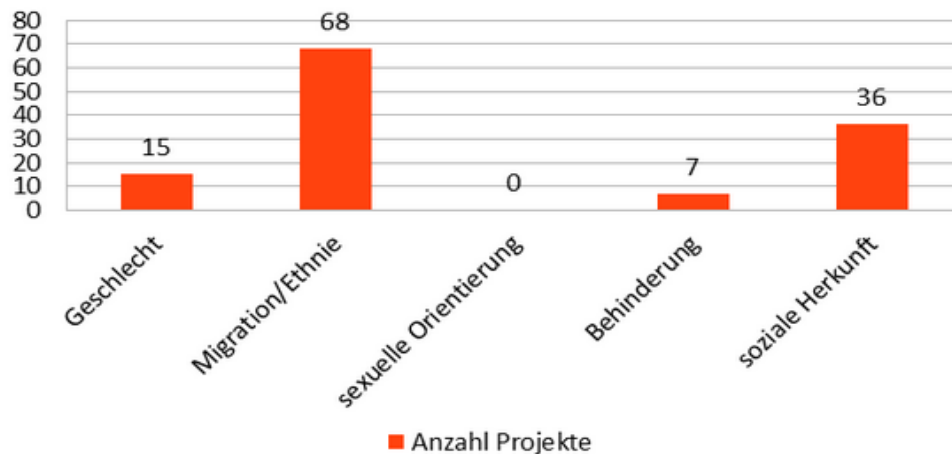
Sowohl mit als auch ohne Zielgruppenspezifität finden sich unter den untersuchten Projekten circa ein Viertel (94 aus 382 oder 24,6%) mit grundsätzlicher Erwähnung von Diversität, wie Figur 3.1 zeigt:



Figur 3.1 (Thematisierung von Diversität)

¹²⁵ <http://ich-bin-ein-lesehheld.de/> (Stand 5.7.2016)

Die Projekte können nun weiter danach untersucht werden, welche Kategorien von Diversität Erwähnung finden. Figur 3.2 zeigt, wie häufig welche der untersuchten Kategorien in den untersuchten Projekten zu finden sind. Dabei werden Projekte, bei denen mehrere Kategorien gleichzeitig erwähnt werden, mehrfach gezählt, weshalb die Gesamtzahl der erfassten Erwähnungen größer ist als die Gesamtzahl der Diversität thematisierenden Projekte. Die Grafik gibt somit Aufschluss darüber, welche der untersuchten Kategorien am stärksten Eingang in die Literaturvermittlungslandschaft findet.



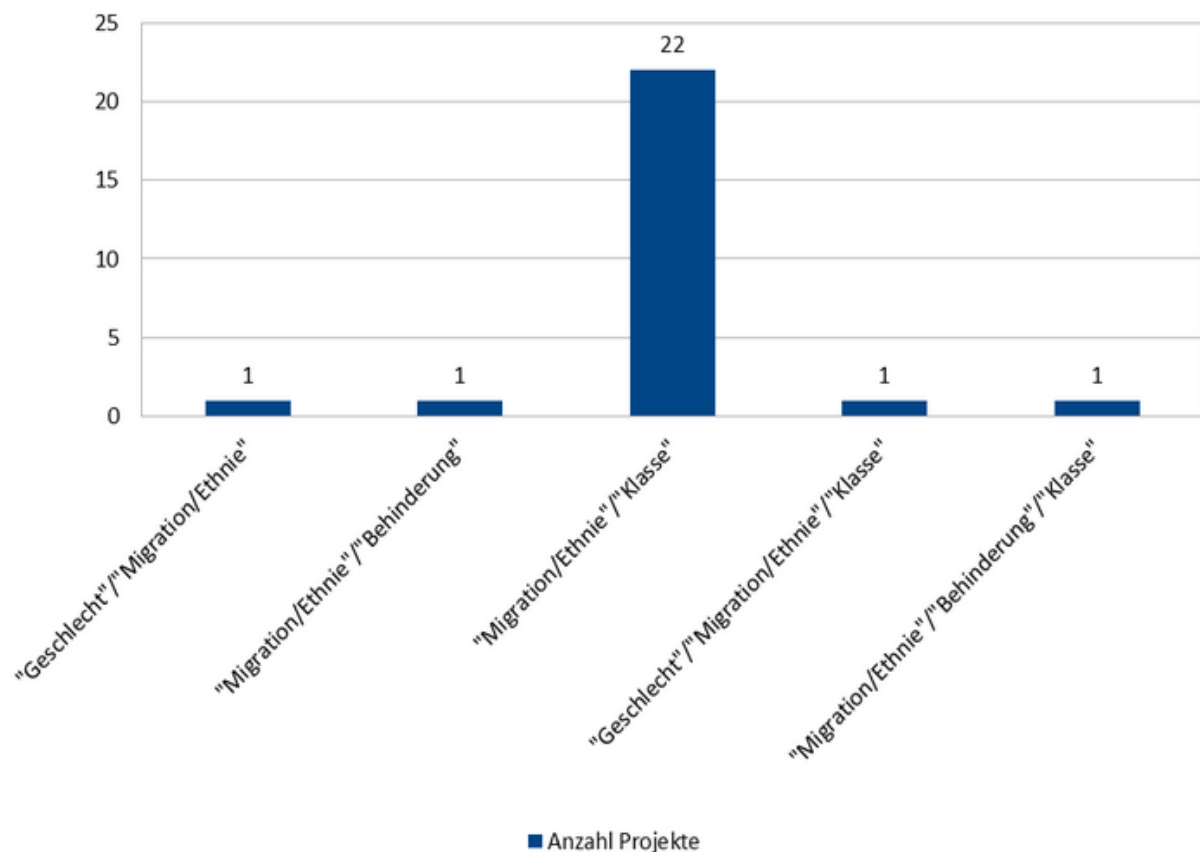
Figur 3.2 (Erwähnung der einzelnen Diversitätskategorien)

Am häufigsten wird auf die Kategorie «Migration/Ethnie» verwiesen (in 17,8% der insgesamt untersuchten Projekte), was sich zum einen dadurch erklären lässt, dass Projekte zur Leseförderung versuchen, auch Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch das Erlernen der deutschen Sprache sowie die Begegnung mit deutschsprachiger Literatur zu ermöglichen. Zum anderen wird ein Migrationshintergrund neben der sozialen Herkunft – die entsprechend als zweithäufigste Kategorie (in 9,4% der insgesamt untersuchten Projekte) Erwähnung findet – im gesamtgesellschaftlichen Diskurs wohl am stärksten mit «Bildungsbenachteiligung» und Exklusion von kulturellen und Bildungsangeboten verbunden.¹²⁶ Interessant ist dieses Ergebnis insbesondere vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.4.3 angeführten Studien, nach denen nicht der Migrationshintergrund, sondern vor allem Geschlecht und soziale Herkunft die für die Lesesozialisation entscheidenden Faktoren sind. Gerade bezogen auf die Kategorie «Geschlecht» zeigt sich ein eklatanter Unterschied zwischen Theorie und empirischen Studienergebnissen und Umsetzung/Wahrnehmung in Projekten der außerschulischen Literaturvermittlung.

Sexuelle Orientierung als Ebene von gesellschaftlicher Diversität wird in keinem der untersuchten Projekte schon in der Selbstbeschreibung thematisiert, was sich wohl dadurch erklärt, dass die untersuchten Beschreibungen auf die Teilnehmenden/Zielgruppe und weniger etwa auf die konkreten Inhalte der verwendeten Medien etc. eingehen. Dort könnte sexuelle Orientierung gegebenenfalls Einzug in die Arbeit diversitätsbewusster Projekte finden.

26 von 94 (27,7%) Projekten, die Diversität thematisieren, beziehen Intersektionalität, also die Verschränktheit von verschiedenen Diversitätskategorien, mit ein. Figur 3.3 stellt dar, welche Kategorien jeweils verbunden werden:

¹²⁶ Vgl. auch die in Fußnote 117 bereits beschriebene Definition von «Bildungsbenachteiligung» mit ihrer Fokussierung auf soziale Herkunft und Migrationshintergrund.



Figur 3.3 (Intersektionalität, geordnet nach verschiedenen Kategorien)

Sehr auffällig ist hier, dass die Kombination aus «Migration/Ethnie» und «Sozialer Schicht» sehr viel häufiger auftaucht als jede andere Kombination aus Kategorien (22 aus 26 Projekten mit Erwähnung mehrerer Kategorien oder 84,6%; zusammen mit den beiden Projekten, die «Migration/Ethnie» und «soziale Herkunft» jeweils noch in Bezug zu einer dritten Kategorie setzen, sogar 24 aus 26 beziehungsweise 92,3%). Dies lässt sich damit begründen, dass ein Migrationshintergrund und eine schwache soziale Schicht als eng miteinander verzahnt wahrgenommen werden, auch wenn in der empirischen Realität große Unterschiede beim sozialen Status von MigrantInnen verschiedener Herkunftsländer nachweisbar sind¹²⁷, sich diese Alltagswahrnehmung also wissenschaftlich nicht durchgängig halten lässt. Die enge Verzahnung der Kategorien «Migration/Ethnie» und «Soziale Herkunft» zeigt sich weiterhin darin, dass in ca. einem Drittel (35,3%) aller Projekte, in denen die Kategorie «Migration/Ethnie» erwähnt wird, auch die Kategorie «Sozialer Status» Erwähnung findet. Problematisch erscheint allerdings, dass selbst wenn es einen nachweisbaren durchschnittlichen Zusammenhang zwischen einem Migrationshintergrund und einer niedrigeren sozialen Schicht gibt, die Gefahr der Stigmatisierung im und durch den Diskurs stets gegeben ist, wenn die beiden Merkmale häufig in engem Zusammenhang miteinander genannt werden. Auch wird so ein Kausalzusammenhang suggeriert, der in der Realität nicht besteht – ein Migrationshintergrund ist nicht automatisch Hinweis auf eine schlechte soziale (finanzielle) Lage. Weiterhin haben bereits die in Kapitel 3.4.3 beschriebenen Studien die Vermutung nahegelegt, dass für die Lesesozialisation die soziale Herkunft von weit größerer Bedeutung ist als ein davon erst einmal unabhängiger Migrationshintergrund.

¹²⁷ Vgl. etwa Groot, Olaf de; Sager, Lutz: Migranten in Deutschland: Soziale Unterschiede hemmen Integration. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Online verfügbar.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen der hier vorgenommenen explorativen empirischen Studie lässt sich die außerschulische Literaturvermittlungs- und Leseförderungslandschaft in Deutschland, so wie sie sich durch die auf LiD verzeichneten Projekte darstellt, also wie folgt beschreiben:

Projekte finden zum großen Teil auf kommunaler Ebene und mischfinanziert statt, ebenfalls häufig vertreten sind rein öffentlich und rein privat finanzierte Projekte.

Die wenigsten Projekte weisen eine Zielgruppenspezifität auf, spezifische Projekte beziehen sich vor allem auf die Kategorie «Geschlecht» und hier zum größten Teil auf spezielle Lese- und Literaturförderung für Jungen. Dies kann als explizite Exklusionsstrategie verstanden werden, andere explizite Strategien (etwa hohe finanzielle Hürden oder stark diskriminierende Sprache) lassen sich nicht erkennen.

Diversität generell wird in circa einem Viertel aller Projekte thematisiert, hauptsächlich bezogen auf die Kategorien «Migration/Ethnie» und «Soziale Herkunft», diese beiden Kategorien sind in der Vermittlungslandschaft ohnehin eng aufeinander bezogen und tauchen häufig zusammen auf. Begründen lässt sich dies wohl durch einen nachgewiesenen oder als solchen angenommenen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, schwacher sozialer Stellung und Benachteiligung in Bezug auf Lesen und Literatur, dem mit außerschulischen Projekten entgegengewirkt werden soll. Hier lässt sich die Gefahr möglicher impliziter Exklusion durch Stigmatisierung erkennen.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll es nun darum gehen, wie ein Umgang mit Diversität innerhalb einzelner Projekte generell funktionieren kann, welche Schwierigkeiten gesellschaftliche Diversität für Projekte außerschulischer Literaturvermittlung darstellt und auf welchen Ebenen Diversitätsaspekte Einfluss in die Arbeit finden.

5. Qualitativer Teil: Untersuchung ausgewählter Beispielprojekte

5.1 Methodisches Vorgehen

Der qualitative Teil der in dieser Arbeit angestellten Untersuchung widmet sich der Analyse von drei ausgewählten Beispielprojekten. Hierbei soll herausgearbeitet werden, wie Aspekte gesellschaftlicher Diversität Einfluss auf die konkrete empirische Praxis haben. Die Ergebnisse werden in Bezug zum theoretischen Rahmen der Arbeit, wie er in den Kapiteln 2 und 3 dargelegt wurde, gesetzt und mit einer kritischen Perspektive betrachtet.

Methodische Instrumente sind dabei zum einen die Dokumentenanalyse der von den einzelnen Projekten bereitgestellten Dokumente, vor allem von Online-Quellen. Diese Analyse stellt eine tiefergehende Untersuchung der bereits im Kapitel 4 vorgenommenen quantitativen Inhaltsanalyse dar und ergänzt diese durch weitergehende Dokumente und eine inhaltliche, nicht nur auf das Vorkommen bestimmter Schlüsselwörter beschränkte, Betrachtung. Zum anderen und hauptsächlich stützt sich das Kapitel auf qualitative ExpertInnen-Interviews mit Verantwortlichen aus sowohl Projektkonzeption als auch konkreter Umsetzung. Durch die Berücksichtigung beider idealtypischer Perspektiven, der organisatorischen beziehungsweise konzeptionellen und der praktischen, sollen eine breite Analyse und möglichst umfassende Informationen garantiert werden. Sollte, begründet durch die Organisationsstruktur eines Projekts, keine klare personelle Trennung von Konzeption und Durchführung gegeben sein, so wurde versucht, diese Trennung durch Verwendung unterschiedlicher Interviewleitfäden als Struktur dennoch beizubehalten. Trotz allem kann im Rahmen dieser Arbeit nur eine überblicksartige Darstellung erfolgen. Im Folgenden soll zuerst die konkrete methodische Vorgehensweise bei der Datenerfassung durch Interviews beschrieben werden, bevor die Auswahl der untersuchten Projekte erläutert und begründet wird.

Die ExpertInnen-Interviews wurden hauptsächlich telefonisch durchgeführt und sowohl per Mitschnitt des Anrufs als auch per Diktiergerät aufgezeichnet. Die Leitfragen, wie sie im Folgenden vorgestellt werden, wurden den Interviewten im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Hierbei wurde stets darauf hingewiesen, dass die Fragen nur der Orientierung dienen und das Gespräch nicht komplett steuern. Da die Interviews der Abfrage von ExpertInnenwissen und nicht etwa der Herausarbeitung individueller Deutungsmuster, Erfahrungshorizonte oder autobiographischer Details dienen, stellte die Kommunikation der Fragen im Vorfeld des Interviews keine Verzerrung der Daten dar, sondern bot den GesprächspartnerInnen die Möglichkeit, sich falls gewünscht auf das Interview vorzubereiten und sollte so dazu beitragen, dass möglichst viele Informationen abgefragt werden konnten. Die Ansprache der InterviewpartnerInnen fand per E-Mail statt, hierbei wurde das Thema der Arbeit genannt und kurz auf die bereits vorgenommene quantitative Untersuchung verwiesen, weitere inhaltliche Konkretisierungen, etwa Begriffsdefinitionen, wurden vermieden, um die Antworten möglichst wenig zu beeinflussen. Die Verantwortlichen aus der Konzeption wurden über die auf den jeweiligen Websites veröffentlichten Kontaktdaten angeschrieben, die Verantwortlichen aus der konkreten Umsetzung nach Aspekten der Zugänglichkeit vor allem durch Gatekeeper¹²⁸ beziehungsweise räumliche Nähe¹²⁹ ausgewählt und per Mail kontaktiert, was in einem Fall auch ein Interview von Angesicht zu Angesicht möglich machte.

Im Folgenden werden die Leitfragen für die Interviews vorgestellt. Der konkrete Fragenkatalog, so wie er den InterviewpartnerInnen zur Verfügung stand, findet sich im Anhang.¹³⁰ Die Konzeption der Fragebögen orientierte sich an den Ausführungen von Monika Wohlrab-Sahr und Aglaja Przyborski, die den idealen Aufbau eines Leitfadens wie folgt beschreiben:

128 Für die Friedrich-Bödecker-Kreise als Gatekeeper gemeinsame Bekannte, für «Ich bin als LeseHeld» als Gatekeeper der interviewte Projektkoordinator.

129 Für «Mentor-Die Leselernhelfer» wurde aufgrund der räumlichen Nähe der Mentor-Verein in Hannover gewählt. Die Auswahl dieses speziellen Vereins begründet sich weiterhin darin, dass die «Mentor-Idee» aus Hannover stammt und der Hannoveraner Verein der erste nach dem Mentor-Konzept arbeitende Verein war. Der Gründer und Ideengeber Otto Stender ist auch weiterhin im Mentor-Verein Hannover involviert.

130 Siehe Anhang 8.3 und 8.4.

Ein Leitfaden soll systematisch aufgebaut sein. Im Anschluss an den Eingangsstimulus und die darauf bezogenen Nachfragen sollten jeweils inhaltliche Themenbereiche abgehandelt werden, die nach Möglichkeit wiederum jeweils mit einer relativ offenen Frage eingeleitet werden. Das Prinzip dabei ist immer, dass der Interviewpartner möglichst von alleine die den Forscher interessierenden Fragen abhandelt, so dass dieser mit seinen spezifizierenden Nachfragen an der Vorgabe des Interviewpartners ansetzen kann.¹³¹

Entsprechend gliedern sich die Leitfragen für die Verantwortlichen aus der Projektkonzeption in drei übergeordnete Themenbereiche. Ein erster Teil behandelt die Organisation, die das Projekt durchführt, und enthält die Aufforderung, die Organisation frei zu beschreiben, und fragt nach Zielen, Arbeitsgrundsätzen und der Rolle, in der sich die Organisation selbst sieht, sowie danach, warum das Medium Buch für die eigene Arbeit gewählt wird. Daran schließen Fragen zum konkreten Projekt an. Hier steht ebenfalls zuerst die Aufforderung, das Projekt frei zu beschreiben. Es folgen Fragen zu konkreten Zielen, zur Zielgruppe und Zielgruppenansprache, zu theoretischen Grundlagen und zum Einfluss wissenschaftlicher Ergebnisse auf die Projektkonzeption, zu Methoden und Auswahlkriterien für Medien und Projektpartner, zur Evaluation sowie zu möglichen Schwierigkeiten, denen sich die Projekte jeweils stellen müssen. Der dritte und abschließende Teil des Leitfadens beinhaltet auf einer abstrakteren Ebene Fragen zur Verortung des Projekts in der Gesellschaft und zur Rolle von Lesen und Literatur generell. Es wird nach der Rolle des Lesens in der Gesellschaft und umgekehrt nach gesellschaftlichen Einflüssen auf das Lesen gefragt sowie danach, inwiefern gesellschaftliche Entwicklungen Einfluss auf die Projektarbeit haben. Hier wird auch der Begriff der «Diversität» aufgegriffen. Gefragt wird weiterhin nach dem Verständnis und der Relevanz von Literaturvermittlung beziehungsweise Leseförderung und der Verortung des Projekts zwischen diesen beiden theoretischen Polen sowie im Prozess der Lesesozialisation. Hier ist vor allem von Bedeutung, wie sich zu den Instanzen Schule, Familie und Freundeskreis positioniert wird.

Der Leitfaden für die Interviews mit den Durchführenden der Projekte gliedert sich in Fragen zum organisatorischen Rahmen beziehungsweise Ablauf, wobei gefragt wird, wie sich der Rahmen und die Vorgaben der Organisation aus Sicht der konkret Durchführenden darstellen und danach, wie eine Standard-Sitzung aussieht. Es folgen Fragen zur konkreten Umsetzung, die sich auf Verwendung, Auswahl und Kriterien für Methoden, auf die Auswahl der einzelnen Medien sowie mögliche Schwierigkeiten beziehen. Abgefragt wird weiterhin die Rolle der Durchführenden mit Fragen zur eigenen Motivation, zu Zielen und Ansprüchen, zu Gütekriterien für Leseförderung/Literaturvermittlung und zur eigenen Weiterbildung, sowie die Rolle der Teilnehmenden mit der Beschreibung derer Rolle in der Durchführung sowie zu der Möglichkeit, Rückmeldung der Teilnehmenden in die Arbeit mit einzubeziehen. Abschließend folgen Fragen zur Einordnung der eigenen Arbeit in einen größeren gesellschaftlichen Rahmen, gefragt wird nach dem Einfluss gesellschaftlicher Faktoren und aktueller Ereignisse auf die eigene Arbeit sowie auf den Einbezug und die eigene Positionierung von und zu Impulsen oder Hindernissen aus den Hauptinstanzen der Lesesozialisation.

Im Anschluss an die Interviews wurde eine Transkription angefertigt. Da es sich um ExpertInnen-Interviews handelt, mussten nicht-verbale Äußerungen sowie Denkpausen nicht vermerkt werden, es wurden weiterhin grammatikalische Korrekturen vorgenommen. Inhaltsleere Formulierungen, Füllwörter sowie Wiederholungen wurden ebenfalls gestrichen, genau wie athematische Gesprächsteile (etwa Begrüßung oder Anmerkungen zur Form des Interviews).¹³²

Um intersubjektivität bei der interpretativen Analyse der Transkriptionen zu erreichen, wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, wie es etwa Philipp Mayring vorschlägt¹³³, genutzt. Induktiv wurden dabei aus dem vorhandenen Textmaterial strukturiert erst die zentralen Inhalte in Orientierung an der Forschungsfrage nach Analyseeinheiten zusammengefasst und aus diesen dann Kategorien gebildet, anhand derer die Auswertung der In-

131 Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korrigierte Aufl. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Soziologie). S. 142.

132 Transkripte siehe Anhang 8.5.

133 Vgl. v.a. Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).

terviews und die Darstellung der Ergebnisse möglich wird.¹³⁴ Eine Beschreibung der Kategorien erfolgt zusammen mit der Darstellung der zentralen Ergebnisse in Kapitel 5.4.

Die Auswahl der untersuchten Projekte orientierte sich gemäß der Vorstellung von «Theoretical Sampling» an den Ergebnissen der vorhergehenden quantitativen Untersuchung zur Exploration der Vermittlungslandschaft in Deutschland. Unter «Theoretical Sampling» wird dabei eine Art der Stichprobenziehung verstanden, die die Auswahl der Stichprobe nicht zu Beginn der Arbeit festlegt, sondern auf Basis des jeweiligen Kenntnisstands beziehungsweise begründet durch die vorherige Analyse vornimmt. Hans Merckens beschreibt diese Vorgehensweise in einem Beitrag in einem Handbuch zu qualitativen Methoden der Sozialforschung folgendermaßen:

Beim theoretischen Sampling wird auf der Basis der bisherigen Analyse entschieden, welche Gruppen oder Subgruppen von Populationen, Ereignissen oder Aktivitäten als Nächstes in die Untersuchung aufgenommen werden.¹³⁵

In der quantitativen Untersuchung der Vermittlungslandschaft in Deutschland wurden grob drei verschiedene Arten herausgearbeitet, wie gesellschaftliche Diversität in Selbstbeschreibungen der Projekte thematisiert werden kann: es existieren zielgruppenspezifische Projekte, Projekte mit Erwähnung von einer oder mehrerer Diversitätskategorien sowie solche, die in ihre Selbstbeschreibungen keine Aspekte von gesellschaftlicher Diversität einbeziehen. Diese grobe Systematisierung diente als ein Kriterium für die Auswahl der qualitativ zu untersuchenden Projekte, ein zweites Kriterium war die Reichweite. Untersucht werden sollen nur bundesweit arbeitende Projekte, da diese im Vergleich zu regionalen Projekten potentiell eine größere Anzahl an Kindern und Jugendlichen erreichen können und entsprechend als relevanter angesehen werden, wenn es um den Umgang mit Diversität in einem bundesweiten Rahmen geht. Rein internetbasierte Projekte wurden aus dem Pool der möglichen Untersuchungsgegenstände ausgeklammert, da hier keine mit den anderen Projekten vergleichbare Untersuchung der konkreten Umsetzung möglich wäre. Aus der kleinen Anzahl der bundesweiten, nicht internetbasierten Projekte wurden dann nach der aus der quantitativen Untersuchung entnommenen Systematik drei Projekte zur intensiveren Analyse ausgewählt: «Ich bin ein LeseHeld» vom Borromäusverein (Zielgruppenspezifisch), «Mentor – Die Leselernhelfer e.V.» (Erwähnung von Diversitätskategorien) sowie die Friedrich Bödecker Kreise (keine Erwähnung von Diversität). Im Folgenden sollen die untersuchten Projekte kurz vorgestellt werden und es wird in einer Dokumentenanalyse begonnen, sie auf ihren Umgang mit Diversitätsaspekten hin zu befragen.

5.2 Vorstellung der untersuchten Projekte, Dokumentenanalyse

5.2.1 «Ich bin ein LeseHeld»

«Ich bin ein LeseHeld» ist ein Projekt des Borromäusvereins e.V. zur Leseförderung von speziell Jungen im Alter von vier bis zehn Jahren. Der Borromäusverein ist der Dachverband der Katholischen Öffentlichen Büchereien und betreut diese (außerhalb von Bayern) deutschlandweit etwa mit Medienempfehlungen, Fort- und Weiterbildungsangeboten, Unterstützung von Ehrenamtlichen und weiteren Angeboten. Als katholischer Verein spielt dabei stets auch der Bezug auf und die Vermittlung von christlichen Wert- und Normvorstellungen eine Rolle. So finden sich in der Selbstbeschreibung des Vereins etwa die Formulierungen «Unser Lektorat gibt einen kompetenten Überblick über die Neuerscheinungen des Marktes. Dabei orientieren wir uns am christlichen Menschenbild.» und «Bildungsangebote zur Förderung der bibliothekarischen, literarischen und spirituellen Kompetenz, zum Teil in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, runden unser Bildungsangebot ab.»¹³⁶ Die starke religiöse Ausrichtung der Organisation setzt hier einerseits Arbeitsgrundsätze fest, kann andererseits aber auch möglicherweise abschreckend auf andersgläubige Kinder, Jugendliche und Familien wirken.

134 Beispiel für tabellarische und strukturierte Interpretation der Interviews siehe Anhang 8.6.

135 Merckens, Hans (2015): 4.4 Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlt Taschenbuch Enzyklopädie, 55628), S. 296.

136 <http://www.borromaeusverein.de/borromaeusverein/wir-ueber-uns/> (Stand 6.6.2016)

Vor allem im zweiten Zitat wird auch bereits deutlich, dass sich der Borromäusverein nicht nur als Literatur- und Medienvermittler versteht, sondern dass die eigene Arbeit auch als Bildungsangebot verstanden wird.

In diesem Kontext steht auch das Projekt «Ich bin ein LeseHeld». Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms «Kultur macht stark» (KMS) gefördert und richtet sich entsprechend der Förderrichtlinien von KMS vorrangig an Kinder und Jugendliche mit «Bildungsbenachteiligung»¹³⁷ und/oder mit Migrationshintergrund. Das Projekt arbeitet auch darüber hinaus zielgruppenspezifisch, da es sich ausschließlich an männliche Kinder und Jugendliche richtet. Diese Ausrichtung wird auf der Online-Präsenz des Projekts mit einem besonderen Bedarf begründet:

Mit «Ich bin ein LeseHeld» sollen vor allem bildungsbenachteiligte Jungen zwischen vier und zehn Jahren erreicht werden. Auf Grund von sozialer und nationaler Herkunft ist es vielen Kindern und Jugendlichen häufig nicht möglich Bildungsgrenzen zu überwinden. Lesekompetenz wirkt sich auf fast alle Bereiche der Bildung aus und insbesondere Jungen benötigen in diesem Bereich besondere Unterstützung. Deshalb richtet sich das Leseförderangebot «Ich bin ein LeseHeld» gezielt an Jungen, um mit ihnen den Spaß am Lesen zu erfahren und die Lesemotivation zu steigern.¹³⁸

Hier zeigt sich bereits das ausgewiesene Ziel des Projekts, die Steigerung von Lesemotivation bei der Zielgruppe.

Das Projekt ist methodisch sehr strukturiert für verschiedene Altersgruppen aufbereitet, die Bibliotheken erhalten methodische Handreichungen zur Durchführung, weiterhin werden Grundschulungen zum Projekt sowie Praxisworkshops für ehrenamtliche BibliotheksmitarbeiterInnen durchgeführt. Das Grundkonzept sieht altersübergreifend vor, dass männliche Lesevorbilder bei den Jungen die Lust am Lesen wecken. Dabei arbeiten die durchführenden Büchereien entsprechend der Richtlinien von KMS jeweils mit Bündnispartnern vor Ort zusammen, die die zielgruppengerichtete Ansprache ermöglichen oder die männlichen Lesevorbilder stellen. Auffällig ist, dass auf der Online-Präsenz als Beispiele für Kooperationspartner stets gesellschaftlich eher männlich konnotierte Institutionen genannt werden: Fußballverein, Feuerwehr und Polizei.¹³⁹

Die konkrete Umsetzung sieht vor, dass zuerst das männliche Lesevorbild (der «Leseheld») eine thematisch zu etwa seinem Beruf passende Geschichte vorliest, eventuell unterstützt durch bereits fortgeschrittenere Leser unter den Teilnehmern. Im Anschluss wird das Gelesene durch spielerische und/oder kreative Angebote verarbeitet. Die Gestaltung des Projekts wird auf der Homepage wie folgt zusammengefasst:

Im Rahmen der fünf Module sollen unterschiedlichste Erlebnisse rund um das Lesen kombiniert und ermöglicht werden. Es gilt, die Jungen zu aktivieren und ihnen Chancen zu geben sich auf unterschiedliche Art und Weise mit dem (Vor) Gelesenen auseinanderzusetzen und das Gehörte zu verinnerlichen. Dafür wird einerseits ganzheitliche Anregung angeboten, aber auch genügend Spielraum gelassen, um die Kinder dort abzuholen, wo sie sich in ihrer Entwicklung befinden.¹⁴⁰

Ein «Durchlauf» des Projekts besteht aus verschiedenen thematisch unterschiedlichen Sitzungen in einem Zeitraum von circa zwei Monaten, an dessen Ende ein Abschlussfest steht.

Neben methodischen Handreichungen und Schulungen sowie Geldmitteln stellt der Borromäusverein den ihm zugehörigen Bibliotheken eine Liste mit Medienempfehlungen für die geschlechtsspezifische Leseförderung, das heißt für Medien, die vor allem Jungen ansprechen sollen, zur Verfügung. Die Bibliotheken sollen damit angehalten werden, ihren Bestand an entsprechender Literatur zu vergrößern und damit die Motivation der Jungen, auch nach der Teilnahme am Projekt die Bibliothek weiterhin zu besuchen, zu steigern. Eine solche Liste stellt der Verein als «Empfehlungen für Eltern»¹⁴¹ auch auf der Online-Präsenz des Projekts bereit. Eine detaillierte Betrachtung dieser Medienempfehlungen unter der Perspektive der Konstruiertheit von Geschlecht und entsprechender Stereotype

137 Auf die mit dem Begriff und seiner Definition (siehe Fußnote 117) verbundenen Probleme kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

138 <http://ich-bin-ein-leseheld.de/?q=node/32> (Stand 6.6.2016)

139 <http://ich-bin-ein-leseheld.de/?q=node/42> (Stand 6.6.2016)

140 Ebd.

141 http://ich-bin-ein-leseheld.de/?q=all-books&order=field_genre&sort=asc (Stand 6.6.2016)

wäre möglich, kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht vorgenommen werden. Ein grober Überblick auf etwa die Genres, denen die Medienempfehlungen für Eltern etwa zugeordnet werden, zeigt ebenfalls eine Orientierung an eher männlich konnotierten Themenfeldern auf, genannt werden Fantasy, Abenteuer, Natur, Sport, Science Fiction. Diese Orientierung lässt sich mit den empirisch nachgewiesenen Interessensgebieten von Jungen (vgl. Kapitel 3.4.1) begründen, auf mögliche Probleme einer solchen Medianauswahl wird im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen (Kapitel 5.4.3).

5.2.2 Mentor – Die Leselernhelfer e.V.

«Mentor – Die Leselernhelfer» ist ein Projekt zur Leseförderung, welches auf Einzelbetreuung beruht und unter anderem fehlende Bildungschancen durch Leseschwächen ausgleichen möchte. Das Mentor-Leitbild wurde 2003 von Otto Stender in Hannover entwickelt, wo im selben Jahr auch der erste Mentor-Verein gegründet wurde. Es sieht das Konzept der 1:1-Betreuung vor, das heißt ein Erwachsener begleitet und fördert stets ein Kind, (mindestens) eine Stunde pro Woche, ein Jahr lang. Die Treffen finden hierbei in der Schule, jedoch außerhalb des Regelunterrichts statt. Mit der Einzelbetreuung wird die Hoffnung verbunden, dass «einmal ausgebildete Fähigkeiten umso nachhaltiger wirken, je mehr sie emotional positiv und individuell vermittelt werden.»¹⁴² Die Ziele der Arbeit liegen hierbei zum einen im Bildungsbereich, es geht um die Förderung von «Lese- und Sprachkompetenz Deutsch»¹⁴³ durch Zuwendung und gemeinsames Lesen. Zum anderen, aber nicht unabhängig davon, wird mit dem Lesen aber auch gesellschaftliche Teilhabe verbunden:

Jedes Kind soll, unabhängig von seiner kulturellen und sozialen Herkunft, eine Chance auf gesellschaftliche Teilhabe erlangen. Dazu gehört ein Schulabschluss, der seiner tatsächlichen Begabung entspricht. [Hervorhebungen im Original, Anm. d. Verf.]¹⁴⁴

In diesem Zitat zeigt sich weiterhin, dass herkunftsbedingte Benachteiligungen bezogen auf das Lesen, wie sie in dieser Arbeit ebenfalls weiter oben herausgearbeitet wurden, wahrgenommen und in die Arbeit einbezogen werden. Zielgruppe sind entsprechend all solche Kinder, die «Schwierigkeiten im Umgang mit der Deutschen Sprache»¹⁴⁵ haben, die Auswahl der entsprechenden Kinder obliegt dabei den LehrerInnen, mit denen die Mentor-Vereine zusammenarbeiten:

Der Verein organisiert und betreut die Zusammenarbeit zwischen Mentoren, Kindern und Schulen. Die Auswahl förderbedürftiger und förderwilliger, sozial benachteiligter Kinder wird dabei ausschließlich von den Lehrkräften und nur mit Zustimmung der Eltern vorgenommen.¹⁴⁶

Auch in diesem Zitat wird der Zusammenhang zwischen Förderbedürftigkeit und sozialer Herkunft deutlich. Wie auch im Fall von «Ich bin ein LeseHeld» lässt sich das Mentor-Konzept als Reaktion auf (wahrgenommenen und/oder empirisch belegten) gesteigerten Förderbedarf bestimmter Zielgruppen beschreiben. Ausgangspunkt der Förderung sollen dabei die individuellen Interessen des Kindes sein:

Ausgangspunkt des gemeinsamen Lese-, Schreib- bzw. Sprechtrainings sind immer die Interessen sowie die individuellen Fähigkeiten des Kindes. Die Mentoren holen die Mädchen und Jungen dort ab, wo sie aktuell stehen. [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.]¹⁴⁷

Den organisatorischen Rahmen für die Umsetzung der Einzelbetreuung nach dem Mentor-Konzept bilden Vereinsstrukturen. Mentor-Vereine gründen sich in einzelnen Städten oder Regionen, darüber hinaus wurde 2008 der

142 <http://www.mentor-bundesverband.de/index.php/mentor-bund.html> (Stand 6.6.2016)

143 Ebd.

144 Ebd.

145 <http://www.mentor-leselernhelfer.de/der-verein/> (Stand 6.6.2016)

146 Ebd.

147 <http://www.mentor-bundesverband.de/index.php/leitbild.html> (Stand 6.6.2016)

Mentor-Bundesverband e.V. ins Leben gerufen, um weitere Vereinsgründungen zu initiieren, den Bekanntheitsgrad der Mentor-Idee zu erhöhen sowie die Qualität der Arbeit zu sichern. Dazu gehört auch die Entwicklung von methodischen Handreichungen, die vor allem in den kostenlosen Basisqualifizierungen, die jedeR ehrenamtliche MentorIn vor Beginn seiner/ihrer Tätigkeit absolviert, zum Einsatz kommen.

5.2.3 Autorenbegegnungen der Friedrich-Bödecker-Kreise

Die Friedrich-Bödecker-Kreise gehören zu den am längsten aktiven AkteurInnen in der außerschulischen Leseförderung und Literaturvermittlung. Gegründet 1954, sind sie benannt nach dem niedersächsischen Pädagogen Friedrich Bödecker, der schon sehr früh begonnen hatte, AutorInnen in Schulen einzuladen. Dieses Konzept verfolgen die Bödecker-Kreise noch heute, indem sie neben vielen anderen Projekten die Organisation von Autorenlesungen in Deutschland mit einzigartiger Reichweite durchführen. Die Veranstaltungen sind dabei stets nicht als reine Lesungen, sondern als Begegnungen mit AutorInnen mit Gesprächs- oder Werkstattcharakter gedacht. Die Ziele solcher Begegnungen werden in der Selbstbeschreibung wie folgt zusammengefasst:

Gemeinsame Aufgabe ist die Leseförderung von Kindern und Jugendlichen. Pädagogisches Ziel ist es, Kinder und Jugendliche zu befähigen, aktiv am literarischen Leben teilzunehmen. Dies geschieht in der Hauptsache durch Autorenbegegnungen, die überwiegend in Schulen, aber auch in anderen Einrichtungen wie Kindergärten, Bibliotheken, Jugendeinrichtungen, Jugendstrafanstalten und in Eltern- und Lehrerfortbildungen stattfinden.¹⁴⁸

Die Zielgruppe wird hierbei nicht eingeschränkt, die Autorenbegegnungen¹⁴⁹ sollen allen Kindern und Jugendlichen Erlebnisse mit Literatur ermöglichen, woraus sich auch die Zusammenarbeit mit Schulen, in denen die Begegnungen vorrangig stattfinden, ableitet, da die Schulen am besten geeignet sind, um möglichst viele Kinder und Jugendliche zu erreichen. In der Bestimmung der Zielgruppe lässt sich entsprechend keine Thematisierung von Diversität, wie sie im Rahmen dieser Arbeit erforscht wird, feststellen, jedoch können Diversitätsaspekte in der konkreten Arbeit dennoch eine Rolle spielen, wie eine Beschreibung von Beispielprojekten aus einzelnen Bödeckerkreisen in den vom Bundesverband der Bödecker-Kreise zusammen mit Peter Conrady 2008 herausgegebenen «Handreichungen für Autorenbegegnungen»¹⁵⁰ zeigt. Hier findet sich ein eigenes Unterkapitel zu Projekten «gegen Gewalt und Rassismus und für Integration» sowie zu «Internationalen Begegnungen»¹⁵¹, die eine Thematisierung von Diversität, insbesondere bezogen auf die Diversitätskategorie «Migration», darstellen. Diese Thematisierung bezieht sich allerdings auf ausgewählte Beispielprojekte einzelner Landesverbände, in dieser Arbeit soll hingegen das «grundlegende Konzept» der Bödeckerkreise, also die Autorenbegegnungen, untersucht werden, in deren Selbstbeschreibung sich, wie erläutert, keine Thematisierung feststellen lässt.

Organisatorisch gliedert sich die Arbeit der Bödecker-Kreise in 15 Landesverbände (alle Bundesländer außer Berlin) sowie den Bundesverband, der die Arbeit der Landesverbände vernetzen, Synergie-Effekte nutzen sowie auf Bundesebene mit anderen Institutionen, etwa den Bundesministerien, zusammenarbeiten will. Weiterhin führt der Bundesverband auch eigene Projekte durch.

Kernstück der Arbeit stellt bei den Bödecker-Kreisen eine Datenbank mit Kinder- und JugendbuchautorInnen dar, aus der die Schulen die sie interessierenden AutorInnen auswählen. Für eine Aufnahme in die Datenbank können sich AutorInnen bewerben, eine Auswahl findet einmal jährlich statt. Ohne vorherige Aufnahme in die

148 Friedrich-Bödecker-Kreis (2008): Die Friedrich-Bödecker-Kreise. Aufgaben – Ziele – Adressen. In: Peter Conrady (Hg.): Lebendige Literatur. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen. Dr. A 1. Braunschweig: Westermann (Praxis Pädagogik), S. 99.

149 Im Folgenden wird die männliche Form des Begriffs verwendet, da dieser sich in den untersuchten Dokumenten nicht in geschlechtsneutraler Form findet.

150 Vgl. Conrady, Peter (Hg.) (2008): Lebendige Literatur. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen. Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise. Dr. A 1. Braunschweig: Westermann (Praxis Pädagogik), Kapitel 5.

151 Ebd., S. 91–98.

Datenbank ist es den AutorInnen nicht möglich, von den Bödecker-Kreisen organisierte und finanzierte Lesungen an Schulen durchzuführen. Der entsprechende Bödecker-Kreis vermittelt zwischen Schule und AutorIn und zahlt das Honorar, die Schulen entrichten dafür einen jährlichen Mitgliedsbeitrag von 70 Euro. Der Bödecker-Kreis bietet organisatorische Hilfestellungen, etwa in Form von Checklisten, für die Schulen an. Die Autorenbegegnungen selbst sind individuell unterschiedlich und folgen keinen methodischen oder organisatorischen Vorgaben.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung durch ExpertInnen-Interviews anhand der daraus abgeleiteten Kategorien dargestellt werden, um verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Diversität und die Ebenen, auf denen gesellschaftliche Diversität in die Arbeit der Projekte einfließt, aufzuzeigen. Dabei soll stets eine kritische Perspektive auf die zugrundeliegenden Daten und Meinungen gewahrt bleiben.

5.3 Analyse und Ergebnisse der Interviews Möglichkeiten des Umgangs mit Diversität

Aus den Interviewtranskriptionen wurden entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse in vier Schritten¹⁵² ein Kategoriensystem abgeleitet, nachdem sich die gewonnenen Erkenntnisse ordnen lassen. Hierbei ergaben sich die Kategorien «Zielgruppe», «Ziele», «Methodische Konzepte», «Organisatorischer Rahmen», «Einflüsse des Elternhauses», «Inhalte», «Potentiale von Lesen/Literatur», «Positionierung zu Lesesozialisationsinstanzen, v.a. Schule», «Ideale Leseförderung», «Begründungen für die Arbeit» sowie «Gesellschaftlicher Einfluss».¹⁵³ Eine Thematisierung oder ein Einfluss von Diversität findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt, allen voran bei der Auswahl der Zielgruppe sowie in der inhaltlichen Ausgestaltung. Im Folgenden sollen solche Aspekte der Interviews, in denen Diversitätsaspekte eine Rolle spielen, beschrieben werden.¹⁵⁴

5.3.1 Diversitätsaspekte in den Zielformulierungen

Betrachtet man die Zielformulierungen der untersuchten Projekte, wie sie in den Interviews geäußert werden, so zeigt sich eine hohe Übereinstimmung aller Projekte. Als vorrangiges Ziel wird stets der Wunsch geäußert, den «Spaß am Lesen» zu vermitteln¹⁵⁵ und damit verbunden der Wunsch, Kinder und Jugendliche ans Medium Buch heranzuführen.¹⁵⁶ Hier zeigt sich, dass die Projekte, obgleich sie sich alle vorrangig im Bereich der Leseförderung verorten¹⁵⁷, keinen ausschließlich kompetenzorientierten Begriff der «Leseförderung» verwenden. Die Praxis bestätigt an dieser Stelle die in Kapitel 2.2.3 vorgenommene Kombination der Begriffe «Leseförderung» und «Literaturvermittlung» zu «Außerschulischer Literaturvermittlung als kultureller Bildung» mit dem vorrangigen Ziel der Steigerung von Lesemotivation.

152 Paraphrasierung von Sinnabschnitten, Generalisierung auf ein gemeinsames Abstraktionsniveau, Reduktion und Kategorienbildung, Überprüfung und Zusammenfassung des Kategoriensystems, siehe Anhang 8.6 und 8.7.

153 Siehe Anhang 8.7.

154 Die Verweise auf Textstellen in den Interviews sowie Zitate finden dabei mit folgenden Kürzeln statt:

LH1 – LeseHeld, Projektkonzeption M1 – Mentor, Projektkonzeption

FB1 – Bödecker, Projektkonzeption

LH2 – LeseHeld, Durchführung

M2 – Mentor, Durchführung

FB2 – Bödecker, Durchführung

Angegeben werden die Zeilen/Sinnabschnitte aus der Transkription, die im Anhang verfügbar ist.

155 M1 106–107, M1 251–256, M2 114, LH1 278–286, LH2 135–141.

156 LH1 36–37, LH2 141–163, FB2 325–357.

157 M1 247–248, LH1 278–286.

Dem Lesen und dem Umgang mit Literatur werden zahlreiche positive Effekte zugeschrieben, vor allem wird die Möglichkeit benannt, sich die eigene und andere Welten durch Bücher zu erschließen und die eigene Phantasie auszubilden und zu nutzen:

Also im Endeffekt tatsächlich gehört auch nochmal die Kraft des Buches dazu. Natürlich ist es uns auch wichtig, da [...] Bücher haben natürlich eine bestimmte Magie, diese Möglichkeit halt sich in eine Welt einzuleben, die einem erstmal nicht nur alles vorgibt, wie Film oder Theater, sondern in der man noch selber Fantasie entwickeln darf und kann, das ist für uns natürlich auch etwas, was wunderschön ist.¹⁵⁸

Der Umgang mit Büchern kann weiterhin die Konzentration fördern¹⁵⁹, zur Ausbildung der eigenen Identität und Autonomie beitragen¹⁶⁰ und eine Rückzugsmöglichkeit bieten, die gerade für Kinder von hoher Bedeutung ist:

So dass man sich ne Höhle mit Buchstaben baut. [...] Sich so richtig verkriechen in die eigene Birne.¹⁶¹

Neben dem Spaß am Lesen wird auch die hohe Bedeutung von Lesen als Kulturtechnik und von Lesekompetenz für das Leben in der Gesellschaft allgemein¹⁶² und insbesondere für den schulischen und beruflichen Erfolg¹⁶³ benannt.

Entsprechend dieser vielfältigen Potentiale zeigen sich schon in den Formulierungen der Ziele Bezugnahmen auf Diversitätsaspekte. So wird deutlich artikuliert, dass aktuell nicht alle Kinder und Jugendlichen gleiche Chancen haben, Zugang zu Büchern zu finden: «Ja, natürlich. Also du hast natürlich oft Kinder dabei, die die Faszination spüren, aber halt sehr wenig Möglichkeiten haben, sie dann auch im Alltag privat bei sich zu Hause auszubauen. Da muss man dann vielleicht manchmal nachhelfen [...]».¹⁶⁴ Benannt werden hier vor allem unterschiedliche Ausgangsbedingungen, die sich aus dem Elternhaus ergeben und mit dem Schlagwort «bildungsfern» bezeichnet werden. Im weiteren Verlauf wird dieser Aspekt noch genauer beleuchtet (siehe Kapitel 5.4.4). Grundsätzlich lässt sich in den Interviews folgende Argumentation erkennen: Lesen und der Umgang mit Literatur sind nicht nur schön und bringen Spaß und Freude, sondern sie ermöglichen auch die Ausbildung von Kompetenzen, die für ein erfülltes Leben in der Gesellschaft unerlässlich sind. Aus dieser Erkenntnis entspringt der Wunsch, möglichst vielen Kindern Zugang zu Medien zu ermöglichen und den Spaß am Lesen zu vermitteln, worauf eine Steigerung von Lesemotivation und Lesekompetenz folgen kann. Erkannt wird allerdings, dass in der heutigen Gesellschaft der Zugang zum Lesen nicht für alle Kinder gleichermaßen gegeben ist. Dieser besondere Bedarf wird aus dem Alltagswissen abgeleitet oder mit Studien belegt, wie im Folgenden weiter ausgeführt werden wird, und hat großen Einfluss auf die Projektarbeit, vor allem auf die Auswahl der Zielgruppe.

5.3.2 Die Auswahl der Zielgruppe

Diversitätsaspekte spielen in den untersuchten Projekten vor allem bei der Auswahl und im Umgang mit der Zielgruppe eine große Rolle. Ganz besonders deutlich wird das bei «Ich bin ein LeseHeld», da die Zielgruppe hier relativ eng eingegrenzt wird: das Projekt richtet sich ausschließlich an Jungen, vor allem solche aus bildungsfernen Familien oder mit Migrationshintergrund:

Das ist natürlich ganz klar eine konzeptionelle Angelegenheit an der Stelle, was nicht bedeutet, dass die Art und Weise, wie das Projekt durchgeführt wird, nicht auch sowohl für Mädchen als auch für Transgender oder auch nicht für alle anderen Menschen, die es gibt, auch so oder so ähnlich durchgeführt werden könnte. Nur dass da die Zielgruppe halt relativ klar umrissen ist an der Stelle.¹⁶⁵

158 FB1 74–77, vgl. auch M2 106–108, M1 251–256, LH2 237–239, FB2 229–236, FB1 264–266, FB1 223–226.

159 FB2236–241.

160 FB1 53–59, FB1 233–236.

161 FB2 248–251.

162 M1 183–188, LH1 260–264.

163 M1 120–125, M1 183–188, M2 143–149, LH1 260–264, LH2 152–163.

164 FB1 241–243, vgl. auch LH1 25–30, LH2 152–163, M1 160–167.

165 LH1 341–345.

Die Zielgruppenspezifika werden hier zum einen aus den Förderrichtlinien von KMS abgeleitet, die eine besondere Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsbenachteiligung vorsehen¹⁶⁶, außerdem wird ein besonderer Bedarf bei eben der Zielgruppe erkannt, gegen den das Projekt anarbeiten will.¹⁶⁷ Dieser Bedarf wird im Fall von «Ich bin ein LeseHeld» nicht rein aus dem Alltagswissen, sondern aus empirischen Studien abgeleitet¹⁶⁸, wie sie zum Teil auch im Theorieteil dieser Arbeit benannt wurden. Auch in der Durchführung wird die Orientierung an einem wahrgenommenen Bedarf deutlich, wenn etwa die Zielgruppe von Jungen allgemein noch weiter eingegrenzt wird, um vor Ort auf bestehende Gegebenheiten zu reagieren: «... und einmal hab ich's sogar mit einer Sekundarschule gemacht, weil mir da in dem Zusammenhang wichtig war, auch nochmal Jungen mit Inklusionsbedarf und Migrationshintergrund mit dazunehmen.»¹⁶⁹ Vor Ort spielt auch die Eingliederung in bereits bestehende Leseförderkonzepte bei der Zielgruppenbestimmung eine Rolle.¹⁷⁰

Die bereits in der Zielgruppenauswahl vorgenommene Geschlechtsspezifika des Projekts findet sich auch in inhaltlichen Aspekten sowie in der methodischen Grundkonzeption wieder, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird. Trotz der konzeptionell im Projekt eigentlich verankerten Geschlechtertrennung und damit Zielgruppenspezifika wird allerdings auch die Problematik der strikten Einhaltung dieser konzeptionellen Vorgaben in der Durchführung benannt¹⁷¹, die jedoch nicht als besonders schwerwiegend angesehen wird:

Und insofern torpediert da eine gewisse Durchlässigkeit auch sicherlich nicht das ganze Ding.¹⁷²

Auch bei Mentor e.V. finden Diversitätsaspekte bei der Auswahl der Zielgruppe eine Rolle. Es sollen hier ebenfalls vor allem Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien gefördert werden, denen unter anderem das Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses durch gesteigerte Lesekompetenz ermöglicht werden soll.¹⁷³ Auch hier, genau wie bei «Ich bin ein LeseHeld», wird die Zielgruppenauswahl mit einem besonderen Bedarf begründet.¹⁷⁴ Die Bestimmung dieses Bedarfs findet hierbei ebenfalls unter anderem durch den Verweis auf empirische Studien statt¹⁷⁵, die allerdings nicht konkret, sondern nur in grober Zusammenfassung ihrer Ergebnisse, benannt werden. Der besondere Bedarf wird weiterhin aus institutionellen Schwächen der Lesesozialisationsinstanz «Schule» abgeleitet:

Es ist ja so, dass unser Schulsystem es nicht schafft, Bildungsbenachteiligung aufzuwiegen oder aufzuarbeiten. Die Nachteile, die Kinder aus bildungsfernen Familien mitbringen, können in der Schule nicht aufgearbeitet werden, das

166 LH1 37–41.

167 LH1 41–43, LH1 66–71, LH1 349–353, LH1 353–355, LH1 355–357, LH2 152–163.

168 LH1 66–71. Hinzuweisen ist hier allerdings darauf, dass die im Interview besonders herausgestellten Forschungen von Prof. Dr. Christine Garbe nicht unkritisch zu sehen sind. So postuliert Garbe etwa Nachteile in der literarischen Sozialisation von Jungen durch die Verknüpfung zwischen Lesen und Weiblichkeit, da Jungen in der Kindheit vor allem mit weiblichen Bezugspersonen (Mutter, Kindergärtnerin, Grundschullehrerin) in Berührung stehen, die bezogen auf das Lesen (unbewusst) vor allem Genres wählen, die weiblichen Interessen entsprechen, was Mädchen angeblich bevorzugen und Jungen keine adäquaten Rollenvorbilder zur Verfügung stellen. Die Verknüpfung von Lesen und Weiblichkeit führe weiterhin zu Problemen bei der Herausbildung männlicher Identität. (Siehe Garbe, Christine (2015): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -Förderung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 5. Aufl. Zug: Klett und Balmer (Lehren lernen), S.74). Insbesondere für den Bereich der Schule zeigt allerdings Maik Philipp in einem Überblick entsprechender Studien, dass sich solche «auf einem stark vereinfachenden Mechanismus beruhende Mutmaßungen» (Philipp 2011, S. 91) nicht vollständig bestätigen lassen.

169 LH2 24 f., vgl. auch LH2 206–212.

170 LH2 9–11.

171 LH1 229–236.

172 LH1 247 f.

173 M1 24–26.

174 M1 24–26, M1 120–125, M1 160–167, M1 196–207.

175 M1 160–167.

schaft sie nicht, und es ist ja auch so, dass unser dreigliedriges Schulsystem im Grund von vornherein die Chancen sehr deutlich zuweist.¹⁷⁶

Da das Mentor-Konzept eine 1:1-Betreuung vorsieht, wird die Bedarfsbestimmung und Zielgruppenansprache individuell vorgenommen, das heißt durch LehrerInnen in den Schulen, mit denen die jeweiligen Mentor-Vereine zusammenarbeiten. LehrerInnen wählen solche SchülerInnen aus, bei denen sie einen besonderen Leseförderbedarf erkennen.¹⁷⁷ Die Zusammenarbeit mit Schulen beziehungsweise generell Institutionen, die guten Kontakt zu den in Frage kommenden Kindern und Jugendlichen haben, stellt auch bei «Ich bin ein LeseHeld» eine bevorzugte Art der Zielgruppenansprache dar.¹⁷⁸ Insbesondere zielgruppenspezifische Projekte müssen sich stets der Herausforderung stellen, die angestrebte Zielgruppe auch wirklich zu erfassen:

Und um das ganze nicht dann völlig zu torpedieren, ist natürlich auch die Schwierigkeit immer ein bisschen da, wie kriegen wir die Zielgruppe jetzt selber tatsächlich gefasst, weil [unv.] im Normalfall natürlich nicht an die Eltern herangetreten werden kann und denen dann gesagt wird «So, euer Kind, wenn es zu uns kommt, das muss aber erstmal entweder den Leistungsbescheid von euch mitbringen oder einen Nachweis, dass es Migrationshintergrund hat oder aus einer alleinerziehenden Familie kommt.»¹⁷⁹

Hier bietet sich die bereits beschriebene Zusammenarbeit mit zum Beispiel Schulen, wie sie sowohl bei «Ich bin ein LeseHeld» als auch bei Mentor e.V. stattfindet, an.

Ein weiterer Aspekt, durch den eine Thematisierung von Diversität bei der Zielgruppenauswahl eine Rolle spielt, ist die Öffnung der Projekte für Flüchtlingskinder, die in allen drei untersuchten Projekten benannt wird.¹⁸⁰ Wie in Kapitel 4.1.2 erläutert, wird der Umgang mit Flüchtlingen in den Projekten in der hier vorgenommenen Untersuchung allerdings ausgeklammert und entsprechend auch an dieser Stelle nicht weiter thematisiert.

5.3.3 Die inhaltliche Ausgestaltung

Eine weitere Ebene, auf der gesellschaftliche Diversität Einfluss auf die Projektarbeit der untersuchten Beispiele nimmt, ist die konkrete inhaltliche Ausgestaltung, also sowohl die Auswahl der verwendeten Medien, als auch die methodischen Konzepte, mit denen gearbeitet wird.

Bezogen auf die Auswahl der Medien lässt sich feststellen, dass in allen Interviews mehr oder weniger stark auf eine Orientierung an den Interessen der Teilnehmenden insistiert wird, dass diese Orientierung jedoch bei genauerer Betrachtung häufig zumindest gewissen Einschränkungen unterliegt. Am stärksten zeigt sich diese Einschränkung im Fall von Mentor e.V. Hier wird vor allem betont, dass die Kinder über ihre persönlichen Interessen Zugang zum Lesen finden sollen¹⁸¹ und die Auswahl der zu lesenden Bücher entsprechend vorrangig durch das Kind geschieht: «Wir lesen natürlich, wenn ein Kind sich nur für Fußball interessiert, gerne mal den Kicker mit ihm.»¹⁸² Inhaltliche Aspekte, die über die Interessen des Kindes hinausgehen, werden als nicht von Bedeutung benannt, da für die Förderung von Lesekompetenz, die in der Arbeit von Mentor e.V. einen hohen Stellenwert hat, gelten kann: «was sie nun lesen, ist ja auch egal.»¹⁸³ Dieser reinen Orientierung an den Interessen der Kinder steht allerdings die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen, wie sie in den Interviews an mehreren Stellen thematisiert wird, entgegen. So weisen die jeweiligen Lehrkräfte etwa auf individuelle Schwächen des Kindes hin, an denen in

176 M1 196–199.

177 M1 52–71, M2 14–22.

178 LH1 98–100, LH2 21–25.

179 LH1 89–93.

180 M1 83–85, LH2 212–216, FB1 86–117.

181 M2 193–194.

182 M1 250 f., vgl. auch M2 36–38, M2 76–84.

183 M2 36.

der Förderung durch Mentoren gearbeitet werden soll¹⁸⁴, oder stellen gar Materialien aus dem Unterricht zur Verfügung.¹⁸⁵ Hier zeigt sich die starke Orientierung der Arbeit von Mentor e.V. auf eine Förderung als Zusatzangebot zum schulischen Unterricht¹⁸⁶, die sich weiterhin dadurch ausdrückt, dass etwa der Erfolg der Förderung sich in Rückmeldungen von LehrerInnen zeigen kann.¹⁸⁷ Es kann unterstellt werden, dass ein möglicher Einbezug von Diversitätsaspekten durch die Medienwahl der Kinder¹⁸⁸ durch den Einfluss der Lehrpersonen ausgebremst werden.

Auch bei «Ich bin ein LeseHeld» steht die Orientierung an den Interessen der Zielgruppe bei der Medienauswahl im Vordergrund. Die Medien, also die konkreten Bücher, werden hier passend zum jeweiligen Vorleser ausgewählt, entsprechend wird die Medienauswahl von der Auswahl an Kooperationspartnern bestimmt.¹⁸⁹ KMS sieht eine Zusammenarbeit mit jeweils mindestens zwei Bündnispartnern vor, im Falle von «Ich bin ein LeseHeld» ist das häufig, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, eine Schule sowie ein weiterer Partner, der den Vorleser stellt und danach ausgewählt wird, was die Zielgruppe möglicherweise interessieren könnte:

Also eine Bücherei sucht sich [...] in unserem Falle einen lokalen Partner vor Ort, das kann Polizei sein, wir haben aber ganz unterschiedliche Varianten gehabt [unv.] Bereich geht's eher darum, was die Jungs möglicherweise auch ansprechen kann. Also wir hatten Dachdecker zum Beispiel, also einen Dachdeckerbetrieb, Landmaschinenbetrieben hatten wir als Bündnispartner, Sie sehen, die Bandbreite ist ziemlich groß. [...] Es waren aber auch Fußballvereine mit dabei.¹⁹⁰

Eine Betrachtung der in den Interviews benannten Themen, die für die Arbeit mit Jungen besonders geeignet sind, zeigt durchgängig stereotyp männlich konnotierte Bereiche: Polizei, Dachdecker, Landmaschinen, Fußball, Bauernhof, Ritter, Feuerwehr, Politik (Landtagsabgeordneter), Technik, Weltraum. Die Themenauswahl geschieht hier auf unterschiedlichen Wegen. Zum einen wird, wie bereits bei der Auswahl der Zielgruppe, auf entsprechende Forschung verwiesen.¹⁹¹ Einfluss auf die Wahrnehmung bestimmter Themen als «jungsaffine Literatur»¹⁹² haben demnach sowohl der Buchmarkt als auch die Gesellschaft:

Es gibt natürlich einerseits den marktwirtschaftlichen Aspekt, das Interesse der Verlage sozusagen, die sich ja auch in gewisser Art und Weise einen künstlichen Markt geschaffen haben, indem sie ganz strikt nach Mädchen- und Jungenliteratur trennen, das auch kenntlich machen, aber es gibt auch grundsätzlich Themen, die aus gesellschaftlichen Gründen, aus Sozialisationsgründen, auch von Jungen dann eher als Jungenthema genommen werden.¹⁹³

Entsprechend derart angenommenen Themen, die Jungen besonders interessieren, stellt der Borromäusverein für «Ich bin ein LeseHeld» eine Medienliste bereit, aus der die Büchereien die in der Durchführung verwendeten Bücher sowie darüber hinausgehende Medien auswählen können.¹⁹⁴ In der konkreten Umsetzung bieten sich noch weitere Wege, über welche die Interessen der Zielgruppe herausgefunden und im Projekt genutzt werden können, vor allem der persönliche Kontakt und die genaue Kenntnis der potentiell Teilnehmenden.¹⁹⁵ Auch aus anderen Leseförder-Angeboten der Bibliothek können Anreize für die Medienauswahl und Kenntnis der Interessen der Zielgruppe gewonnen werden.¹⁹⁶

Genau wie bei Mentor e.V. unterliegt allerdings die Orientierung an den Interessen der Zielgruppe bei «Ich bin ein LeseHeld» Einschränkungen, die auch in den Interviews benannt werden. So wird zwar die Möglichkeit,

184 M2 36–38.

185 M2 67–70.

186 Vgl. M1 120–125.

187 M2 65 f.

188 Etwa durch Auswahl von Büchern, die den Alltag der Kinder thematisieren.

189 LH1 152–153.

190 LH1 136–145.

191 LH1 171–173.

192 LH1 157.

193 LH1 178–183.

194 LH1 152–166, LH2 29–32.

195 LH2 100–101, LH2 176–182.

196 LH2 101–106, LH2 106–112.

nicht-stereotype Themen auszuwählen, offen gelassen¹⁹⁷, jedoch stellt sich, gerade bei einem Projekt mit nur kurzer Dauer und viel vorheriger Planung, die Frage, inwieweit die tatsächlichen Wünsche und Interessen der jeweils Teilnehmenden wirklich in die Planung aufgenommen werden können und wie aktiv die Teilnehmenden schon in der Planungsphase ins Projekt involviert sind.¹⁹⁸ Dadurch, dass die Teilnehmenden bei «Ich bin ein LeseHeld» zum größten Teil nicht aktiv in die Planung und Themenwahl eingebunden sind und entsprechend eine Orientierung an stereotypen Themen stattfindet, werden Klischees und Stereotype möglicherweise nicht hinterfragt und gebrochen, sondern reproduziert. Hier zeigt sich eine grundlegende Problematik der ausschließlichen Orientierung an (angenommenen) Interessen der Zielgruppe: zwar ist es für das Erreichen einer bestimmten Zielgruppe und die Akquirierung von Teilnehmenden sowie den Erfolg einer Fördermaßnahme wohl meist ein großer Vorteil oder gar eine Notwendigkeit, sich ausschließlich an deren empirisch nachgewiesenen oder im persönlichen Kontakt herausgefundenen Lieblingsthemen zu orientieren, jedoch gehen dadurch mögliche (kritische) Potentiale, die die Beschäftigung mit Literatur bietet, verloren.¹⁹⁹ Im Falle von «Ich bin ein LeseHeld» wäre hier etwa die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und -stereotypen denkbar. Eine solche kritische Auseinandersetzung impliziert allerdings, dass es den Projekten auch um die Vermittlung von Aspekten außerhalb des reinen Lesens beziehungsweise des Umgangs mit Büchern geht, was sowohl bei «Ich bin ein LeseHeld» als auch bei Mentor e.V. nicht benannt oder sogar verneint wird: «Sie haben hier von pädagogischem Anspruch gefragt. Den haben wir nicht.»²⁰⁰²⁰¹

Eine andere Art des Umgangs mit Diversität in der inhaltlichen Ausgestaltung zeigt sich im Fall der Bödecker-Kreise. Da die Bödecker-Kreise als Organisation nur AutorInnenlesungen in Schulen organisieren und keine Vorgaben für die konkrete Ausgestaltung der Durchführung geben, lässt sich auf Seiten der Organisation die Auswahl der AutorInnen, die eine Förderung durch die Bödecker-Kreise erhalten können, schon als inhaltlicher Aspekt werten. Die AutorInnendatenbank bildet das Kernstück der organisatorischen Arbeit der Bödecker-Kreise. Nur nach Aufnahme in diese Datenbank ist es für AutorInnen möglich, von der Organisation geförderte Lesungen in Schulen durchzuführen.²⁰² Die Aufnahme in die Datenbank erfolgt jährlich nach Bewerbung, es werden circa 15 aus 90 AutorInnen aufgenommen.²⁰³ Neben Erfahrung von AutorInnen und Qualität der Bücher wird hier vor allem die gesellschaftliche Relevanz als Kriterium genannt:

[...] aber die sollten halt auch eine bestimmte gesellschaftliche Relevanz haben. Also man merkt oft, dass die Autoren, die wir dann auswählen, tatsächlich auch so eine bestimmte Art von Erfahrungsschatz haben, von dem wir glauben, dass der auch wichtig ist für die Kinder, dieses Gefühl zu vermitteln. [...] also das Faszinierende bei Kinderbüchern ist ja immer, dass die zwar einfach geschrieben sind oft, aber dass sie halt auch für Erwachsene irgendwo eine Spannung haben sollen. Weil da so ein Stück von Subtext drinne ist. [...] Also ob die halt fähig sind, tatsächlich in dieser Sprache der Jugend und der Kinder Dinge zu abstrahieren, die wiederum so einen Denkprozess auslösen.²⁰⁴

197 LH1 187–191.

198 LH1 191–194, LH2 106–112.

199 Außerdem ist anzumerken, dass die empirisch nachgewiesenen Präferenzen zwar einen aktuellen Ist-Zustand beschreiben, dessen soziale Konstruiertheit (die soziale Konstruiertheit von Stereotypen generell) allerdings häufig nicht mitbedenken. Durch eine ausschließliche Orientierung am empirischen Ist-Zustand wird dieser reproduziert und weitergetragen.

200 M2 131.

201 Die Ausführungen an dieser Stelle dienen nicht der Kritik der konkreten Projekte, sondern sollen Potentiale aufzeigen, die – auf Basis der zugrundeliegenden Daten/Interviews – nicht zu den Zielformulierungen der untersuchten Projekte zählen.

202 FB1 27–47.

203 Ebd.

204 FB1 180–188.

Hier wird deutlich, dass mit der Leseförderung noch weitergehende Ziele, die es zu vermitteln gilt («einen Denkprozess auslösen») verbunden werden, was im Verlauf des Interviews noch wiederholt wird.²⁰⁵ Diese Ziele bestimmen die inhaltliche Auswahl mit.

Ein ähnlicher Umgang zeigt sich in der untersuchten Durchführung der von den Bödecker-Kreisen organisierten Lesungen. Hier findet sich eine Thematisierung von Diversität in der konkreten Ausgestaltung der Lesungen vor allem bei der Beschreibung einer speziellen Lesung, der «Katrin-Lesung» zum Thema Behinderung.²⁰⁶ Hier gehen Leseförderung und die Vermittlung von darüber hinaus gehenden Aspekten, im Speziellen die Vermittlung der Lebensrealität von Menschen mit Behinderung, eng zusammen, Diversitätsaspekte sind entscheidend für die Wahl und Ausgestaltung der Lesung. Die Auswahl aus verschiedenen Lesungen erfolgt im untersuchten Beispiel des Autors Stefan Gemmel teils durch die Schulen, hier wird im Interview ein Trend benannt, nachdem die Thematisierung von Diversität oder ein damit zusammenhängender Anspruch in der inhaltlichen Ausgestaltung vor wenigen Jahren noch in hohem Maße nachgefragt wurde²⁰⁷, heute jedoch von Schulen nicht mehr gewünscht ist:

«Die Sache mit Rolf, Behindertengeschichte, das wollen die alles nicht mehr haben. Das sind alles meine Lesungen von früher. Die wollen die nicht mehr haben. Heutzutage darfst du nicht mehr Tiefgang machen, gehst gar nicht mehr ins Thema rein, alle wollen nur noch den Spaß am Lesen vermitteln. Das ist das ganz große Thema: der Spaß am Lesen. Und deswegen auch diese Gags, die ich nebenbei einstreue, und so. Ich finds schade. Hätte ich nie gedacht, dass es mal so weit kommt. Aber ich lese «Katrin» vllt. noch zweimal im Jahr, ganz ehrlich. Bei 250 Lesungen im Jahr ist Katrin zweimal dabei.²⁰⁸

Auch hier zeigt sich ein dem weiter oben beschriebenen sehr ähnliches Spannungsverhältnis, in dem sich die außerschulische Literaturvermittlung stets befindet. Einerseits soll der Spaß am Lesen vermittelt werden und ein spaßiger, spielerischer Umgang mit dem Medium Buch im Vordergrund stehen, um die Lesemotivation zu erhöhen. Andererseits vergibt eine reine Fokussierung auf den Spaß mögliche kritische Potentiale oder Bildungschancen, die vor allem durch die Wahl von Themen – zum Beispiel die Darstellung fremder Lebensrealitäten, wie es im Fall der benannten Katrin-Lesung stattfindet – in die Arbeit einfließen können.

An dieser Stelle offenbart sich eine Lücke im Umgang mit Diversität, wie er sich aus den vorliegenden Daten ablesen lässt. Wenig beachtet wird nämlich der Aspekt der Diversität innerhalb der verwendeten Medien, in den Geschichten und Darstellungen. Wenn hier Diversitätsaspekte, wie im Fall der Katrin-Lesung, eine Rolle spielen, dann, um der Norm entsprechenden Teilnehmenden abweichende Lebensrealitäten zu vermitteln und daran anschließend möglicherweise das Verständnis dafür zu fördern. In keinem der Interviews wird allerdings der Aspekt der Repräsentation angesprochen, der im Umgang mit Diversität jedoch stets auch eine Rolle spielt²⁰⁹. So bietet Literatur nicht nur das Potential, sich in fremde Lebensrealitäten hineinzuversetzen, sondern auch die Möglichkeit, die eigene (von der gesellschaftlichen Norm vielleicht abweichende) Lebensrealität in einem Buch gespiegelt zu bekommen. Um ihr Potential hier voll auszuschöpfen, müssten Projekte außerschulischer Literaturvermittlung die Diversität von Lebensrealitäten in der Gesellschaft und unter ihren Teilnehmenden anerkennen und auf allen Ebenen, vor allem aber in der Auswahl der Inhalte, in die Arbeit mit einfließen lassen. Dies würde auch ermöglichen, solche Aspekte und «Diversitätskategorien» in der Arbeit zu thematisieren, die über die Zielgruppenauswahl wohl nicht eingebunden werden können (zum Beispiel sexuelle Identität, verschiedene Familienkonstellationen etc.)

205 FB1 118–129.

206 FB2 172–183.

207 FB2 182–185.

208 FB2 195–200.

209 Für eine (populärwissenschaftliche, politische) Begründung der Bedeutung von Repräsentation zur Identitätsbildung siehe Eggers, Maisha Maureen: Interview. In: Heinrich Böll Stiftung. Dossier. «Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt!» Vorurteilsbewusste Kinderliteratur jenseits hegemonialer Weltbilder. Videos, online verfügbar.

Hier gilt es auch die eigene Position als VermittlerIn zu reflektieren und auf mögliche blinde Flecken und fehlende Sensibilisierungen aufgrund der eigenen Subjektivität zu befragen.²¹⁰

Neben der Auswahl der Medien, mit denen gearbeitet wird, gehört zur inhaltlichen Ausgestaltung der Projekte auch die methodische Grundkonzeption. Auch darauf bezogen zeigen sich in den Interviews Ansätze zum Umgang mit gesellschaftlicher Diversität.

Auffällig ist, dass alle drei untersuchten Projekte Leseförderung über die Identifizierung mit beziehungsweise die Bereitstellung von einem Lesevorbild konzipieren, wenn auch mit unterschiedlichen Zielen und Begründungen.

Bei den Bödecker-Kreisen steht die Begegnung mit AutorInnen im Vordergrund, entsprechend wird auch nicht von Lesungen, sondern von «Autorenbegegnungen» gesprochen.²¹¹ Das individuelle Lesen soll durch die Begegnung mit AutorInnen ergänzt werden, wodurch die «Sprache durch die Begegnung mit Autoren lebhaft»²¹² werden soll. Dabei kann die AutorInnenpersönlichkeit, deren Auswahl wie oben beschrieben unter anderem unter dem Aspekt gesellschaftlicher Relevanz stattfindet, sowohl einen Zugang zu Literatur vermitteln, als auch darüber hinausgehende Aspekte, etwa Funktionsweisen des Buchmarkts, illustrieren.²¹³ Außerdem können sie Bezüge zur eigenen Lebenswirklichkeit herstellen, die Zugänge zu Büchern eröffnen.²¹⁴ Grundsätzlich sollen AutorInnen als Vorbilder und Identifikationsfiguren dienen und dadurch Zugänge zum Lesen ermöglichen, wobei auch Diversitätsaspekte eine Rolle spielen können. So wird etwa die Bedeutung männlicher Lesevorbilder thematisiert, durch die sich bisher nicht lesende Jungen möglicherweise abgeholt und verstanden fühlen und dadurch zum Lesen gebracht werden können²¹⁵:

Und ich denke das hat mit Identifikation zu tun, weil ich auch sage «Du, ich war mal ... » [...] und dann erzähl ich denen erst mal dass ich überhaupt nicht gelesen hab, dass ich in Deutsch ne Pfeife war, so. Und dann fühlen die sich abgeholt und dann hören die mir zu und denken «Naja vielleicht finde ich ja auch mein Buch.»²¹⁶

Das methodische Konzept von «Ich bin ein LeseHeld» baut ebenfalls auf männlichen Rollenvorbildern auf. Weiter oben wurde bereits die Auswahl der männlichen Vorleser und die Begründungen für die stereotype Auswahl beschrieben. Aus einer Diversitätsperspektive lässt sich an dieser Stelle ergänzen, dass in der Arbeit nicht nur die Möglichkeit der Identifikation von Jungen mit den Lesevorbildern fokussiert wird, sondern dass im Interview weiterhin benannt wird, dass auch Kinder anderen Geschlechts von männlichen Lesevorbildern profitieren.²¹⁷ Entsprechend sollen auch männliche erwachsene Leser gefördert werden, um gegen die Wahrnehmung von Lesen als «weiblicher Tätigkeit» anzuarbeiten.²¹⁸

Das Grundkonzept von Mentor e.V. beruht ebenfalls auf individuellen Vorbildern, auch wenn hier keine Geschlechtsspezifika benannt werden. Die Förderung nach dem Mentor-Konzept beinhaltet das 1:1-Prinzip, nachdem

210 Eine auf den gesamtgesellschaftlichen Rahmen bezogene, aber auf den hier untersuchten Fall ebenfalls anwendbare Begründung dieser Forderung liefert Kien Nghi Ha: «Die Frage, welche Themen und Inhalte als relevant bewertet werden, lässt sich nicht vollständig beantworten, wenn die subjektgebundenen Präferenzen des entscheidungsbefugten Individuums oder Gremiums nicht einbezogen werden. Je nach Thema spielen kulturelle und politische Aufladungen eine wichtige Rolle, da Menschen vor dem Hintergrund ihrer Geschlechterrollen, ihrer sozialen Herkunft, ihres Bildungsstands, ihrer kulturellen und sexuellen Identität auf unterschiedliche Fragen und Probleme unterschiedlich kompetent und sensibel reagieren.» (Nghi Ha, Kien (2014): Identität, Repräsentation und Community-Empowerment. Essay. Bundeszentrale für politische Bildung (Aus Politik und Zeitgeschehen, 13-14/2014). Online verfügbar.)

211 FB2 104–110.

212 FB1 65 f.

213 FB2 97–104, FB2 111–138.

214 FB2 287–311.

215 FB2 325–347, FB2 347–357.

216 FB2 349–356.

217 LH1 240–248.

218 LH1 43–49. Zur Kritik an der hohen Bedeutung, die männlichen Lesevorbildern zugeschrieben wird, sowie zur Kritik an der zugrundeliegenden Forschung siehe Fußnote 168.

ein/e MentorIn jeweils ein Kind betreut.²¹⁹ Die aktuell als MentorInnen aktiven Personen werden in den Interviews unterschiedlich beschrieben, so werden sie einmal als sehr unterschiedlich («von Studenten bis zum Rentner»²²⁰) dargestellt, andererseits wird von eher älteren, besser gebildeten Mentoren gesprochen.²²¹ Durch die individuelle Betreuung soll eine vertrauensvolle Beziehung geschaffen werden, die «Bildung durch Bindung» ermöglicht.²²² Dabei richtet der/die MentorIn alles auf die Förderung des Kindes aus.²²³ Auch die Faktoren Zeit und Verlässlichkeit sind für die Arbeit von hoher Bedeutung.²²⁴ Hier, wie grundsätzlich in der Arbeit mit Lesevorbildern, finden sich mögliche Ansätze für einen Umgang mit Diversität, etwa indem bei der Auswahl der PartnerInnen auf Diversitätsaspekte geachtet wird. Wie beschrieben, spielen solche Aspekte etwa bei der Auswahl von Vorlesern bei «Ich bin ein LeseHeld» eine Rolle, eine tiefergehende Berücksichtigung von Diversität in diesem Kontext wäre aber denkbar und könnte, wie schon bei der Auswahl der Medieninhalte beschrieben, sowohl vielfältige Identifikationsmöglichkeiten bieten, als auch das Entdecken verschiedener Lebensrealitäten ermöglichen.

5.3.4 Positionierung zu den «klassischen» Lesesozialisationsinstanzen

Abgefragt wurde in den Interviews auch das Verhältnis der Projekte zu den Instanzen Familie, Schule und Freundeskreis, wie sie in theoretischen Modellen zur Erklärung der Lesesozialisation herangezogen werden. Die drei untersuchten Projekte arbeiten zwar alle mehr oder weniger mit Schulen zusammen, sind aber der außerschulischen Leseförderung und Literaturvermittlung zuzuordnen und stehen entsprechend außerhalb beziehungsweise zwischen den klassischen Instanzen. In den Interviews wurden Diversitätsaspekte im Zusammenhang mit den Sozialisationsinstanzen benannt, insbesondere bezogen auf den Bereich der Familie. Hier wird hauptsächlich die Ursache für unterschiedliche Zugänge zu Literatur und Lesen ausgemacht. Bezug genommen wird dabei vor allem auf die Diversitätskategorie «Soziale Schicht», die vor allem durch die Begriffe «Bildungsbenachteiligung» und «Bildungsferne» ins Gespräch eingebracht wird.²²⁵ Auf die mit dem Begriff der «Bildungsbenachteiligung» verbundene Gefahr der Stigmatisierung, die aufgrund der höheren Normativität bei der Begrifflichkeit «bildungsfern» noch stärker greift, wurde bereits eingegangen, diese Gefahr trifft auch hier zu, wenn ein niedriger sozialer Status oder ein Aufwachsen in Armut nicht direkt benannt, sondern mit besagten Begriffen umschrieben wird. In den Interviews wird jedoch auch expliziter auf den Einfluss von Familien als Instanz der Lesesozialisation eingegangen, wobei sich der soziale Status vor allem durch Verweise auf Geld²²⁶, familiäres Leseverhalten²²⁷ oder im Haushalt der Kinder verfügbare Medien ausdrückt:

Also ich merke das, oder wir merken das, vor allem auch, wir machen hier in Sachsen-Anhalt auch so einen Lese-Vorlese-Wettbewerb. Ist faszinierend zu sehen, dass es da manche Kinder gibt, die tatsächlich zu Hause alles, was sie jetzt eigentlich vorlesen sollen, fast auswendig gelernt haben, um dann nebenbei eine kleine Theatershow noch abziehen, wie gut sie lesen, und andere, wo du einfach merkst, ja, da gab's wahrscheinlich zu Hause bloß dieses eine Buch, aber das hat er dann wirklich auch so eng und tief bearbeitet, wie er das jetzt vorträgt. Das ist schon faszinierend. Also da gibt's große soziale Unterschiede leider in den Welten der Kinder.²²⁸

In diesem Zitat wird auch deutlich, dass der familiäre Einfluss in der Lesesozialisation in den Projekten zwar erkannt, jedoch nicht als determinierend angesehen wird. Die untersuchten Projekte leiten aus der Erkenntnis, dass

219 M1 17–18.

220 M1 137.

221 M2 14–22, M2 58–61.

222 M1 94–97, M1 97–100.

223 M1 101–106.

224 M2 121–127.

225 LH1 37–41, M1 160–167, M1 196–207.

226 LH1 25–30, LH1 317–324.

227 M2 108.

228 FB1 245–251.

die Lesesozialisationsinstanz «Familie», durch soziale Risikolagen beeinträchtigt, möglicherweise keinen positiven Einfluss in der Lesesozialisation des Kindes ausübt, die Notwendigkeit der eigenen Arbeit ab, in der sie fehlende Einflüsse aus der Familie zu kompensieren versuchen.²²⁹

Neben den Einflüssen, die das (fehlende) Leseverhalten in der Familie auf die Lesesozialisation des Kindes hat und auf die die Projektarbeit reagiert, stellen sich durch mangelndes Interesse am Lesen auch ganz konkrete Probleme für die Durchführung der Projekte. So wird der Mangel an praktischer Unterstützung mehrmals benannt, vor allem im «LeseHeld»-Projekt.²³⁰

Auffällig ist jedoch, dass zum einen der Einfluss der Familie nicht durchgängig negativ konnotiert wird²³¹ sowie zum anderen, dass in einem Interview herausgestellt wird, dass in der konkreten Durchführung der Bezug auf die Instanz Familie möglichst klein gehalten/nicht angeregt werden soll.²³²

Im Gegensatz zur Familie wird die Sozialisationsinstanz Schule in den untersuchten Projekten vorrangig positiv wahrgenommen, allerdings weniger in ihrer Rolle als Lesesozialisationsinstanz, die das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen entscheidend prägt, sondern vorrangig als Kooperationspartner. So können durch die Zusammenarbeit mit Schulen etwa möglichst viele Kinder mit Lesefördermaßnahmen erreicht werden²³³ oder es besteht die Möglichkeit, durch die Zusammenarbeit mit bestimmten Schulen oder durch Kooperation mit Lehrkräften genau die Zielgruppen zu erreichen, die im Projekt vorgesehen sind²³⁴, wie im Kapitel zur Zielgruppenauswahl bereits beschrieben. Hier besteht auch die Möglichkeit, dass die außerschulische Förderung Einfluss auf schulische Prozesse nehmen kann.²³⁵ Trotz dieser Vorteile werden jedoch auch Probleme, die bei der Zusammenarbeit mit Schulen auftreten können, benannt, vor allem der sehr unterschiedliche Grad an Interesse, den die Schulen selbst den Lesefördermaßnahmen entgegenbringen:

Wie sich die Schulen jetzt vorbereiten gibt's auch alles mögliche. Ich hab schon erlebt, selten, dass ich hinkomme und die Kids haben eine ganze Lektüre von mir gelesen. Das ist natürlich das allerschönste, weil die Kinder dann ein ganzes Buch kennen, sofort mit Fragen mich beballern [...] Und es gibt den Klassiker. Man kommt in die Schule und der Schulleiter kommt einem entgegen, brüllt entsetzt «Ach scheiße, das war ja heute», dreht sich zu der Schülergruppe um, mit der er grad unterwegs ist und sagt «Ja da fällt Sport wohl aus. Der hier, der liest uns heut was vor oder so, weiß ich jetzt auch nicht.» Glaubt dir kein Mensch, wie oft das passiert, und wie man da leidet. Weil man braucht eine Viertelstunde bis man die Kinder erstmal von ihrem Sportfrust im Thema Buch hat.²³⁶

Dieses unterschiedliche Interesse drückt sich auch in der Beschreibung davon, wie sehr die Lehrkräfte ihrer Rolle als Lesesozialisationsinstanz gerecht werden beziehungsweise wie stark sie in ihre Arbeit involviert sind und ihren SchülerInnen Interesse und Förderung entgegenbringen, aus.²³⁷ Grundsätzlich wird allerdings auch hier die Rolle der Schule positiv gesehen: «Ich sehe auf jeden Fall dadurch, dass die Schule immer noch sehr konservativ ist in vielen Dingen, dass die Lehrer wissen wie wichtig Sprache ist, das ist gut.»²³⁸

229 LH2 152–163, M1 24–26, M1 160–167.

230 LH1 224–228, LH2 118–122.

231 FB1 251–256 «Natürlich kann man darüber manchmal lamentieren, aber manchmal kann man auch vielleicht denken, dass die Familie dann immer noch so was ist auch wie so ein Experimentierort, wo ganz unterschiedliche Kinder rauskommen.»

232 M2 89–95, M2 218–221. Hier fällt auf, dass der Ansatz, nicht aktiv auf den Einbezug von familiären Momenten hinzuwirken, mit der vorrangigen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund begründet wird, worauf im weiteren Verlauf des Interviews nicht weiter erklärend eingegangen wird und worüber entsprechend an dieser Stelle nur spekuliert werden könnte.

233 FB1 273–275, FB1 301 f.

234 LH2 21–25, M1 52–71, M2 14–22.

235 M2 218–221.

236 FB2 50–66, vgl. auch FB1 202–205.

237 FB1 283–291.

238 FB1 297–298.

In einem negativen Kontext wird die Schule vor allem in Zusammenhang mit der Instanz Familie genannt, indem geäußert wird, dass sie es nicht schafft, familiär beziehungsweise sozial bedingte Unterschiede auszugleichen.²³⁹ Hier soll die Leseförderung mit ihren ganz eigenen Potentialen (kein Leistungsdruck, keine Konkurrenz, kein spezifisch festgelegter Lektürekanon) das schulische Angebot ergänzen.²⁴⁰

Am wenigsten wird in den Interviews auf die Sozialisationsinstanz Freundeskreis eingegangen, obgleich sie in der entsprechenden Frage spezifisch benannt wurde. Freundeskreise werden hier als mögliche negative Faktoren angesehen, falls Literatur dort nicht so anerkannt ist²⁴¹, und als die Instanz, auf die am wenigsten Einfluss genommen werden kann beziehungsweise bei der eine Einflussnahme mit den größten Schwierigkeiten verbunden ist.²⁴² Gleichzeitig wird jedoch auch die Möglichkeit benannt, dass Kinder und Jugendliche sich gegenseitig von Literatur überzeugen können und dass dieser Prozess auch durch entsprechende Projekte, die Viel-LeserInnen und Wenig-LeserInnen zusammenbringen, gezielt angeleitet werden kann.²⁴³

Als ideale, umfassende Leseförderung wird eine solche beschrieben, in der in allen Instanzen Literatur und Lesen eine große Rolle spielen, die Instanzen zusammenwirken und auch die außerschulische Literaturvermittlung eingebunden ist.²⁴⁴ Hierbei wird nicht auf eine negative Verschränkung der Instanzen und der Einfluss nehmenden Diversitätskategorien, bei der sich für das Lesen wenig förderliche Tendenzen gegenseitig bestärken, wie sie in Kapitel 3.3 als «Teufelskreis» beschrieben wurde, eingegangen. Als Hoffnung wird allerdings auch in den Interviews die theoretisch als «Engelskreis» beschriebene positive Verschränkung formuliert:

Wir versuchen halt in der Schule, weil das sozusagen die Struktur ist, wo die Kinder zusammen sind, viel zu machen, hoffen natürlich, dass die Kinder das auch zurück in die Familie bringen [...] es gibt ja auch viele Eltern, die ihre Kinder dann auch unterstützen in bestimmten Dingen [...] Und Freundeskreis ist natürlich ganz schwierig immer da reinzukommen. Man kann nur hoffen, dass wir irgendwie in jedem Bereich da eine Rolle spielen und Themen vorgeben können. Aber manchmal kann man da ganz schwer ansetzen oder sagen was passiert. Ich glaube es ist tatsächlich eine Mischung aus allen dreien.²⁴⁵

Im Folgenden sollen nun abschließend die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und die verschiedenen methodischen Herangehensweisen zueinander in Verbindung gesetzt werden, um möglichst umfassende Aussagen zum Umgang mit gesellschaftlicher Diversität in der außerschulischen Literaturvermittlung beziehungsweise Leseförderung in Deutschland treffen zu können.

239 M1 196–207.

240 M1 120–125.

241 FB1 291–295.

242 FB1 305 f.

243 LH2 235–250.

244 LH1 299–301, FB1 295–306.

245 FB1 301–309, vgl. auch FB1 272 f.

6. Zusammenführung der Ergebnisse

«Kinder brauchen Bücher», diese Forderung von Astrid Lindgren leitete die vorliegende Arbeit ein. Für die Entwicklung einer offenen, diskriminierungsfreien Gesellschaft, so wurde eingangs gefordert, braucht es Menschen, die keine Angst vor dem Umgang mit Diversität und verschiedenen Lebensperspektiven und -realitäten haben. Der Grundstein dafür wird in der Kindheit gelegt: Die Welt von morgen liegt in den Händen und Köpfen derjenigen, die gerade jetzt lesen lernen. Bücher eröffnen neue Perspektiven, regen die Phantasie und das Nachdenken an, im Umgang mit Büchern können Kinder lernen Dinge zu hinterfragen und Verständnis und Einfühlungsvermögen entwickeln. Projekte der Literaturvermittlung stehen so vor der Aufgabe, die hohen Potentiale des Mediums Buch (auch und gerade in der Arbeit mit Kindern) mit den Anforderungen einer von Diversität geprägten Gesellschaft zu verbinden, um positive Entwicklungen, ob rein auf den Bereich des Lesens oder auf die Entwicklung der «Welt von morgen» bezogen, zu erwirken. Besondere Potentiale liegen dabei im Bereich der außerschulischen Literaturvermittlung, da diese nicht so stark von institutionellen Normen geprägt ist und ohne Konkurrenz- und Leistungsdruck einen lustvollen Umgang mit Lesen und Literatur anstoßen kann. Um einen ersten Schritt in einer theoretisch fundierten Auseinandersetzung mit der Verbindung der Thematiken «Diversität» und «Außerschulische Literaturvermittlung» zu ermöglichen, wurde in dieser Arbeit entsprechend die empirische Praxis außerschulischer Literaturvermittlung beziehungsweise Leseförderung, wie sie sich im Deutschland des Jahres 2015/2016 zeigt, auf ihren Umgang mit Diversitätsaspekten hin befragt. Eine begriffliche Grundlage wurde dabei durch die Entwicklung einer Arbeitsdefinition außerschulischer Literaturvermittlung geschaffen. «Außerschulische Literaturvermittlung» meint demnach solche Projekte, die sich vorrangig an Kinder und Jugendliche richten, außerhalb der Schulzeit und des Kerncurriculums stattfinden und sich zum vorrangigen Ziel setzen, die Lesemotivation bei den Teilnehmenden zu erhöhen. Davon begrifflich abgegrenzt wurde das Konzept der «Leseförderung», das vor allem die Steigerung von (Lese-)Kompetenzen fokussiert.

Da die außerschulische Literaturvermittlung, insbesondere unter spezifischen Perspektiven wie der in dieser Arbeit gewählten betrachtet, einen noch nicht sehr intensiv bearbeiteten Forschungsgegenstand darstellt, wurde eine Kombination verschiedener methodischer Zugänge gewählt, um möglichst viele Aspekte zu erfassen und einen umfangreichen Überblick über die Verbindung von gesellschaftlicher Diversität und außerschulischer Literaturvermittlung zu ermöglichen. Dem Forschungsthema – der Umgang außerschulischer Literaturvermittlung mit gesellschaftlicher Diversität – wurde sich dabei auf drei verschiedene Arten genähert. Es wurden theoriegeleitet die Herausforderungen herausgearbeitet, welche die Diversität an das Lesen, die Entwicklung verschiedener Lesesozialisierungen und darauf folgend an Literaturvermittlung stellt. Anschließend wurden in einer explorativ-quantitativen Überblicksuntersuchung übergreifende Tendenzen im Umgang mit Diversität herausgearbeitet. In einem dritten Schritt wurde die konkrete Praxis dreier Literaturvermittlungsprojekte untersucht und es wurden die Ebenen, auf denen Diversität in die Praxis einfließen kann, analysiert.

Das Konzept der Lesesozialisation als Ko-Konstruktion, wie es vor allem die Literaturdidaktik unter Berufung auf sozialwissenschaftliche und psychologische Theorien vorschlägt, ist in der Lage den Prozess, wie ein Kind zum Lesenden wird, zu modellieren. Empirische Studien zeigen, dass dieser idealtypische Prozess jedoch keinesfalls ungestört und generalisierbar abläuft und dass Störungen im Prozess einer erfolgreichen Lesesozialisation keineswegs rein individuell zu begründen sind, sondern dass bestimmte soziale Faktoren starken Einfluss auf alle das Lesen betreffenden Entwicklungen haben. Empirisch lässt sich hier vor allem der Einfluss des (sozialen) Geschlechts nachweisen: verschiedene Studien zeigen, dass Mädchen dem (literarischen) Lesen positiver gegenüberstehen und in vielen Bereichen eine höhere Lesemotivation zeigen, auch die Gründe für das Lesen und die favorisierten Lesestoffe sind deutlich geschlechtlich markiert.

Ebenfalls empirisch vielfach nachgewiesen sind Auswirkungen der sozialen Herkunft beziehungsweise des familiären Hintergrunds auf das Lesen der Kinder. Kinder aus finanziell besser gestellten Familien mit höherem Bildungsgrad lesen tendenziell mehr und lieber als Kinder aus sozial schwächeren Familien. Begründungszusammenhänge hierfür finden sich in Unterschieden bezogen auf die Art und Häufigkeit der Anschlusskommunikation

sowie auf das Vorhandensein von Lesevorbildern. Entsprechend lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Anzahl und Nutzung von Büchern im Haushalt und der Lesemotivation der Kinder nachweisen.

Ob ein Migrationshintergrund beziehungsweise die kulturelle Herkunft große Auswirkungen auf die Lesemotivation von Kindern hat, ist empirisch nicht eindeutig nachgewiesen. Es existieren zwar Studien, die Unterschiede im Leseverhalten von Kindern mit Deutsch als Erst- beziehungsweise Zweitsprache aufzeigen, allerdings ist die gesamte Forschungslage uneindeutig. Es erscheint naheliegend, die empirisch gezeigten Unterschiede nicht auf den Migrationshintergrund beziehungsweise kulturelle Differenzen zurückzuführen, sondern eher auf mit dem Migrationshintergrund möglicherweise zusammenhängende sozioökonomische Unterschiede. Hier besteht Bedarf an weiterführenden empirischen Studien.

Die in dieser Arbeit vorgenommene quantitative Untersuchung der Selbstbeschreibungen von Literaturvermittlungsprojekten in Deutschland offenbart eine starke Differenz zwischen Theorie und Forschung einerseits und Umsetzung in konkreter Praxis andererseits. Zeigt die Theorie, dass vor allem Geschlechtsunterschiede einen großen Einfluss auf die Lesemotivation haben, so thematisieren nur 15 der knapp 400 untersuchten Projekte vorrangig die Diversitätskategorie «Geschlecht». Diese widmen sich vor allem der speziellen Förderung von Jungen und arbeiten häufig zielgruppenspezifisch. Grundsätzlich scheint Geschlecht die Variable zu sein, die, will man auf besonderen Bedarf reagieren, ein zielgruppenspezifisches Vorgehen am ehesten nahelegt. Von den untersuchten zielgruppenspezifischen Projekten bestimmt mehr als die Hälfte ihre Zielgruppe abhängig von der Geschlechtszugehörigkeit.

Ein weiterer Unterschied zwischen Theorie und Praxis offenbart sich bezogen auf die Kategorie «Migration/Ethnie». Obwohl ein Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseverhalten nur unzureichend theoretisch gesichert ist, wird die Kategorie «Migration/Ethnie» in der untersuchten Praxis am stärksten thematisiert. Eine denkbare Begründung hierfür könnte sein, dass einerseits im deutschen gesellschaftlichen Diskurs Unterschiede durch verschiedene kulturelle (Migrations-)Hintergründe stark im Vordergrund stehen, andererseits, dass vor allem durch die Sprachbarriere ein Bezug auf mögliche Unterschiede nahe liegt. Zur genaueren Klärung wäre eine detailliertere Untersuchung der Zielvorstellungen und Motivationen, die in den Selbstdarstellungen ihren Ausdruck finden, von Nöten, die im Rahmen dieser Arbeit nicht angestellt werden konnte.

Die Untersuchung zeigt weiterhin, dass circa ein Drittel der untersuchten Projekte dem Konzept der «Intersektionalität» entsprechend berücksichtigen, dass die Einflüsse unterschiedlicher Diversitätskategorien sich gegenseitig beeinflussen können. Hier fällt auf, dass vor allem ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Migrationshintergründen thematisiert wird. Dieses Ergebnis kann zum einen vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen interpretiert werden als das Bewusstsein, dass eher der soziale Status als der Migrationshintergrund für die Lesesozialisation von Bedeutung sind, oder aber als Reaktion darauf gelesen werden, dass in der gesellschaftlichen Realität eine Korrelation zwischen Migrationshintergrund und (schlechterem) sozialen Status besteht. Hier ist jedoch auf die Gefahr der Stigmatisierung hinzuweisen: Zwischen Migrationshintergrund und sozialem Status besteht nicht gezwungenermaßen ein Kausalzusammenhang, den eine häufige Kombination der beiden Begriffe im Diskurs jedoch nahelegt. Der Diskurs, zu dem die untersuchten Selbstbeschreibungen beitragen, kann so ohnehin in der Gesellschaft verbreitete Vorstellungen davon, Kinder mit Migrationshintergrund seien meist/immer sozioökonomisch schlecht gestellt und – da mit diesem Konzept häufig operiert wird – stets «bildungsbenachteiligt», reproduzieren und verfestigen.

Auffällig ist weiterhin, dass die Kategorien «sexuelle Orientierung» beziehungsweise «Behinderung» kaum bis gar nicht thematisiert werden. Im ersten Fall lässt sich das mit dem Untersuchungsgegenstand, den Selbstbeschreibungen, begründen, da diese sich auf die Auswahl und Ansprache der Zielgruppe beziehen und die Diversitätskategorie «sexuelle Orientierung» sich wohl eher für eine inhaltliche Auseinandersetzung bei pädagogischen Motivationen²⁴⁶ eignet.

Die beiden Komponenten «Zielgruppenauswahl» und «Inhaltliche Ausgestaltung» zeigen sich auch in der an die quantitative Untersuchung anschließende Analyse ausgewählter Beispielprojekte als relevant. Die qualitative

246 Wenn in der eigenen Arbeit etwa gesellschaftliche Wertvorstellungen transportiert werden sollen.

Betrachtung, insbesondere in Form von leitfragengestützten ExpertenInnen-Interviews, offenbarte, auf welchen Ebenen gesellschaftliche Diversität Einfluss auf die konkrete Projektarbeit hat. Insbesondere wurde hier die Auswahl der Zielgruppe herausgearbeitet, da als Reaktion auf den empirisch nachgewiesenen Bedarf verschiedene Zielgruppen entweder exklusiv (bei zielgruppenspezifischen Projekten wie «Ich bin ein LeseHeld»), oder aber vor allem im Fokus stehend (wie bei Mentor e.V.) erreicht werden sollen.

Auf inhaltlicher Ebene finden Einflüsse von Diversität ebenfalls vor allem durch die Zielgruppe Eingang, da die inhaltliche Orientierung, also vor allem die Auswahl von Themen und Medien, sich stark an den (angenommenen oder im persönlichen Kontakt erfragten) Interessen der Zielgruppe orientiert. An dieser Stelle offenbaren sich im Vergleich mit weiteren Untersuchungen im Forschungsfeld auch die Grenzen der Übertragbarkeit von Ergebnissen qualitativer Studien. So hat etwa eine Untersuchung von Stefanie Rose zu «Perspektiven auf Kinder- und Jugendmedien innerhalb der kooperativen Leseförderung»²⁴⁷ mit dieser Arbeit in Teilen sehr ähnlichem Forschungsdesign unter anderem BibliothekarInnen nach Bewertungskriterien für den Medienbestand im Kontext der Leseförderung befragt und daraus den hier herausgearbeiteten Ergebnissen gegensätzliche Aussagen extrahiert.²⁴⁸ Die Differenz begründet sich wohl darin, dass in beiden Untersuchungen jeweils nur Einzelfälle betrachtet wurden. Der Vergleich eröffnet hier allerdings die Möglichkeit zur weiteren Abstraktion: Auf die Auswahl von Medien in Maßnahmen der Leseförderung und Literaturvermittlung bezogen zeigen sich offenbar zwei verschiedene Ansätze. Entweder wird die Auswahl der Inhalte vorrangig an den Interessen der Teilnehmenden orientiert, wie es in den Interviews dieser Arbeit hauptsächlich geäußert wird, oder sie folgt von den VermittlerInnen ausgehenden (pädagogischen) Ansprüchen, wie es in den Interviews durch Einflüsse von etwa Lehrpersonal auf die inhaltliche Ausgestaltung auch durchscheint. Außerschulische Literaturvermittlung, die bewusst mit dem Thema Diversität umgehen will, muss sich hier zwischen diesen beiden Polen positionieren, wobei die untersuchten Projekte die Orientierung an den Interessen der Zielgruppe favorisieren und mit der Medienauswahl wenig Vermittlung von Werten oder pädagogischen Zielen verbinden.

Die qualitative Untersuchung offenbart weiterhin die Grenzen der Aussagekraft der in der quantitativen Analyse erarbeiteten Daten. Nur, weil in der Selbstbeschreibung eines Projekts kein expliziter Bezug auf Diversität stattfindet, bedeutet das nicht, dass Diversität keinen Einfluss auf die konkrete Arbeit hat, wie die Analyse der Bödecker-Kreise zeigt. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung sollen entsprechend hier nur als explorative Beschreibung möglicher Trends, insbesondere bezogen auf die Art der Zielgruppenansprache und Kommunikation bezogen, begriffen werden und nicht als ausschließliches Mittel zur Bestimmung von Diversitätsbewusstsein.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass gesellschaftliche Diversität, vor allem durch ihren großen Einfluss auf den Prozess der Lesesozialisation, eine Herausforderung darstellt, der sich außerschulische Literaturvermittlung stellen muss, wenn sie ihrem Potential als freier Akteurin in der kulturellen Bildung gerecht werden will. Die Analyse benennt weiterhin die verschiedenen Ebenen, auf denen Diversität in die Arbeit von literaturvermittelnden Projekten einfließen kann, je nach Anspruch, der mit der Arbeit verbunden wird. Sie bietet somit Ansatzpunkte für sowohl tiefergehende Forschung, als auch für die Entwicklung neuer, diversitätsbewusster Methoden und Projekte.

247 Rose (2015).

248 «Im Konsens vertreten die Befragten die Ansicht, dass die *triviale* [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] Literatur keine tragende Rolle in der Lese- und Mediensozialisation der Heranwachsenden spielen sollte. [...] Eine Zielgruppenorientierung, die nicht nach Alter oder Einrichtung, sondern nach Förderbedarfen und Interessen der anvisierten Klientel differenziert, ist nicht vorhanden.» Ebd. S. 175.

7. Bibliographie

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2011): Orte und Worte der Diversität – gestern und heute. In: Cristina Allemann-Ghionda und Wolf-Dietrich Bukow (Hg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien), S. 15–34.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Bukow, Wolf-Dietrich (2011): Einleitung. In: Cristina Allemann-Ghionda und Wolf-Dietrich Bukow (Hg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien), S. 7–12.
- Atkinson, John William (1975): Einführung in die Motivationsforschung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Aufenanger, Stefan; Luca, Renate (2006): Geschlechtsspezifische Medienkompetenzförderung? Mediennutzung und Medienkompetenz von Jungen und Mädchen. Studie im Auftrag der Landesanstalt für Medien NRW (Abstract, gekürzte Fassung). In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember.
- Barbian, Jan-Pieter (2012): Öffentliche Bibliotheken als gesellschaftliche Orte Kultureller Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. neue Ausg. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 468–473.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2015): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 5. Aufl. Zug: Klett und Balmer (Lehren lernen).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg.) (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien).
- Böhm, Andreas (2015): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 475–485.
- Brandt, Susanne; Keller-Loibl, Kerstin (2015): Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Berlin: De Gruyter Saur (Praxiswissen).
- Breitmoser, Doris (2012): (Kinder- und Jugend-)Literatur und Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. neue Ausg. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 464–467.
- Burzan, Nicole (2015): Quantitative Methoden kompakt. Konstanz, München: UVK Verl.-Ges.
- Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt am Main: Lang (Siegener Schriften zur Kanonforschung, 6).
- Esser, Harmut: Erwidern: Bringing society (back) in! In: Paul Bernhard Hill und Harmut Esser (Hg.): Hartmut Essers erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus-Verl., S. 255–286.
- Esser, Harmut (2009): Soziologische Anstöße. In: Paul Bernhard Hill und Harmut Esser (Hg.): Hartmut Essers erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus-Verl., S. 17–27.
- Esser, Harmut; Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Campus-Verl.
- Freudenberg, Ricarda; Josting, Petra (Hg.) (2015): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen. Symposium Deutschdidaktik; Symposium Deutsch-Didaktik. München: kopaed (Kjl & m Extra, 15).
- Friedrich-Bödecker-Kreis (2008): Die Friedrich-Bödecker-Kreise. Aufgaben – Ziele – Adressen. In: Peter Conrady (Hg.): Lebendige Literatur. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen. Dr. A 1. Braunschweig: Westermann (Praxis Pädagogik), S. 99–103.

- Früh, Werner (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6., überarb. Aufl. Konstanz: UVK Verl.-Ges (UTB, 2501 : Medien- und Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Soziologie).
- Garbe, Christine (2015): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -Förderung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 5. Aufl. Zug: Klett und Balmer (Lehren lernen), S. 66–82.
- Groebe, Norbert (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Norbert Groebe und Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 145–168.
- Groebe, Norbert (2004): Vorwort. In: Norbert Groebe und Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 5–6.
- Groebe, Norbert; Schroeder, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Norbert Groebe und Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 306–348.
- Hill, Paul; Kalter, Frank; Kopp, Johannes; Kroneberg, Clemens; Schnell, Rainer (2009): Einleitung: Eine Auseinandersetzung mit Hartmut Esser. In: Paul Bernhard Hill und Hartmut Esser (Hg.): Hartmut Essers erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus-Verl., S. 11–16.
- Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald (Hg.) (2015): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius (Studieren, aber richtig, 3357).
- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 21–42.
- Hurrelmann, Bettina; Groebe, Norbert (2006): Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember.
- Jentgens, Stephanie (2012): Außerschulische Literaturvermittlung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. neue Ausg. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 474–479.
- Kaufmann, Eva (2015): Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät. Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Univ., Diss.-Graz, 2013. Tübingen: Francke.
- Kelle, Uwe; Erzberger, Christian (2015): 4.5 Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlt Enzyklopädie, 55628), S. 299–309.
- Keuchel, Susanne; Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. «Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...». Köln: ARCult Media.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Zusammenstellung wesentlicher Ergebnisse des Berichts als Information für die Presse. In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember.
- Mandel, Birgit (Hg.) (2005): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: Transcript (Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement).
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).

- Mayring, Philipp (2015): 5.12 Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt Enzyklopädie, 55628), S. 468–475.
- Merkens, Hans (2015): 4.4 Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt Enzyklopädie, 55628), S. 286–299.
- Micheel, Heinz-Günter (2010): Quantitative empirische Sozialforschung. Mit 34 Tabellen. München, Basel: E. Reinhardt (Studienbuch für soziale Berufe, 10).
- Neuhaus, Stefan (2009): Literaturvermittlung. 1. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB Literaturwissenschaft, 3285).
- Neuhaus, Stefan; Ruf, Oliver (Hg.) (2011): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck: Studien-Verl. (Angewandte Literaturwissenschaft, 13).
- Nünning, Ansgar (Hg.) (2013): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia (2006): Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher. In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember.
- Porombka, Stefan (2005): «Der Autor schaut direkt in die Kamera (und damit dem Zuschauer in die Augen)». Über alte und neue Formen der Literaturvermittlung. In: Birgit Mandel (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: Transcript (Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement), S. 205–216.
- Poscheschnik, Gerald (2015): Qualitative Auswertungsmethoden. In: Theo Hug und Gerald Poscheschnik (Hg.): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius (Studieren, aber richtig, 3357), S. 152–164.
- Prof. i. R. Dr. Ritlmeyer, Christian: Eine Position. Einige Anmerkungen zu forschungsbezogenen und bildungspolitischen Aspekten der Studie Jugend/Kunst/Erfahrung, S. 31–43.
- Programmträger FörMig (2006): Sprachenvielfalt - Chancengleichheit. Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) leistet Beiträge zur Integration. In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korr. Aufl. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- Raub, Werner; Voss, Thomas (2009): Lob des Modellbaus. In: Paul Bernhard Hill und Harmut Esser (Hg.): Hartmut Essers erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus-Verl., S. 167–198.
- Rieckmann, Carola (2015): Eigenständiges Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Lesedidaktik, Bd. 2).
- Ritter, Michael (2013): Eigenart und Fremdheit – mehr als ein Thema in neuen Bilderbüchern. In: Petra Josting und Caroline Roeder (Hg.): «Das ist bestimmt was Kulturelles». Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien ; [Fachbeiträge, die mehrheitlich im Rahmen des 19. Symposiums Deutsch-Didaktik (SDD) in Augsburg (16.–19.9.2012) in der Sektion 12 gehalten wurden]. München: kopaed (Kj & m Extra, 13), S. 69–79.

- Rose, Stefanie (2015): «Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt». Perspektiven auf Kinder- und Jugendmedien innerhalb der kooperativen Leseförderung. In: Ricarda Freudenberg und Petra Josting (Hg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen. München: kopaed (KjL & m Extra, 15), S. 170–184.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Lesedidaktik, / Cornelia Rosebrock; Daniel Nix ; 1).
- Rusch, Gerhard (2013): Literaturvermittlung. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 466–467.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwabe, Bernd-Günter (2014): Einzelbeiträge aus den Regelbedarfsstufen des SGB II und des SGB XII sowie des Asylbewerberleistungsgesetzes ab 1.1.2014. In: Zeitschrift für das Fürsorgewesen (1/2014), S. 1–18.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2002): Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht – Interaktion – Identität. Univ., Diss.-Oldenburg, 2001. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Weers, Dörte (2006): Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland (Zusammenfassung durch Stiftung Lesen). In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung. Materialsammlung zum 2. Round Table Leseförderung. 2. Round Table Leseförderung. Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz, 7./8. Dezember.
- Weishaupt, Horst (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Wrobel, Dieter (2011): Lesekultur und literarisches Lernen. Literaturunterricht als Ort und Institution der Literaturvermittlung. In: Stefan Neuhaus und Oliver Ruf (Hg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck: Studien-Verl. (Angewandte Literaturwissenschaft, 13), S. 315–326.

Onlinequellen (Stand 4.7. 2016)

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann, W. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Lesen in Deutschland (LiD). Aktionsrahmen zur Förderung der Lesekultur von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Bereich. Online verfügbar unter <http://www.lesen-in-deutschland.de/files/download/BLK-Aktionsrahmen.pdf>.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar: Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Die Leipziger «Mitte»-Studien 2016. Foliensatz. Online verfügbar unter http://www.zv.uni-leipzig.de/pressedaten/dokumente/dok_20160615154026_34260c0426.pdf
- DIPF: Wissen über Bildung. Selbstbeschreibung. Online verfügbar unter http://www.dipf.de/de/ueber-uns/pdf-ueber-uns/DIPF_130322_deut_web.pdf.
- Eggers, Maisha Maureen: Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? Online verfügbar unter <http://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten>.

- Eggers, Maisha Maureen: Interview. In: Heinrich Böll Stiftung. Dossier. «Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt!». Vorurteilsbewusste Kinderliteratur jenseits hegemonialer Weltbilder. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2014/02/24/interview-mit-maisha-eggers>
- Groot, Olaf de; Sager, Lutz: Migranten in Deutschland: Soziale Unterschiede hemmen Integration. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Online verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.364398.de/10-49-1.pdf.
- JIM-Studie. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=685>
- KIM-Studie. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=655&L=0%2F>
- Kulturelle Bildung MV: Definition Bildungsbenachteiligung. Online verfügbar unter <http://www.kulturelle-bildung-mv.de/wp-content/uploads/2013/04/Definition-Bildungsbenachteiligung.pdf>
- Küppers, Carolin: Intersektionalität. Gender Glossar. Erziehungswissenschaftliche Fakultät Universität Leipzig. Online verfügbar unter <http://www.gender-glossar.de/de/glossar/item/25-intersektionalitaet>.
- Nghi Ha, Kien (2014): Identität, Repräsentation und Community-Empowerment. Essay. Bundeszentrale für politische Bildung (Aus Politik und Zeitgeschehen, 13-14/2014). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/180861/identitaet-repraesentation-und-community-empowerment?p=all>.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hg.) (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Studie: Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten. Online verfügbar unter http://www.miz.org/dokumente/2015_RFKB_Allensbach_Studie.pdf.
- Redaktion Deutscher Bildungsserver: Deutscher Bildungsserver. Leitbild. Online verfügbar unter http://www.bildungsserver.de/pdf/Leitbild_DBS_gueltig.pdf.
- Redaktion DIPF-Homepage: DIPF-Wissen über Bildung. Online verfügbar unter <http://www.dipf.de/de/ueber-uns/leitbild>.
- Redaktion DIPF-Homepage: Geschichte des DIPF. Online verfügbar unter <http://www.dipf.de/de/ueber-uns/institut/geschichte/geschichte-des-dipf>.
- Redaktion Lesen in Deutschland: Lesen in Deutschland. Über Uns. Online verfügbar unter http://lesen-in-deutschland.de/html/wir_ueber_uns.php.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle: Literaturvermittlung als Kulturelle Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/137304/literaturvermittlung-als-kulturelle-bildung>.
- Selbstbeschreibung Borromäusverein. Online verfügbar unter <http://www.borromaeusverein.de/borromaeusverein/wir-ueber-uns/>
- Wigfield, Allan; Eccles, Jacquelynne S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: Contemporary Educational Psychology (25), S. 68–81. Online verfügbar unter <http://acmd615.pbworks.com/f/ExpectancyValueTheory.pdf>.

Internetseiten im Text gesondert erwähnter Projekte (Stand 4.7.2016)

- sprich! Frankfurt. Online verfügbar unter <http://www.sprich-frankfurt.de/projekte/sprich-mit-fabrik-und-den-fraport-skyliners.html>.
- Ich bin ein LeseHeld. Online verfügbar unter <http://ich-bin-ein-leseheld.de/>
- Mentor-Bundesverband. Online verfügbar unter <http://www.mentor-bundesverband.de/index.php/mentor-bund.html>
- Bundesverband der Bödecker-Kreise. Online verfügbar unter <http://www.boedecker-kreis.de/>

8. In die quantitative Untersuchung aufgenommene Projekte/ Selbstbeschreibungen (alphabetisch, Stand 5.7.2016)

Projekt	Organisation	Online-Adresse
A wie Alphabet	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Aachener Kinder- und Jugendbuchwochen	Kinder- und Jugendliteraturhaus Aachen	http://aachener.kinder-und-jugendbuchwochen.de/2015/
Adventskalender	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/aktionen-lesefoerderung.php#Adventskalender
Aktion Schultüte	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/aktionen-lesefoerderung.php
All you can read Jugendliteraturtage	Stadtbibliothek Heilbronn	https://stadtbibliothek.heilbronn.de/angebote/klasse5/lixclub_aycr/
Alle Kinder dieser Welt	Stiftung Lesen/Deutsche Bahn Stiftung/Carlsen-Verlag	https://www.stiftunglesen.de/programmbereich/kindertagesstaette/alle-kinder-dieser-welt
Alles was erzählt	Märchenland – Deutsches Zentrum für Märchenkultur/ Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	http://www.maerchenland-ev.de/veranstaltungen/alles-was-erzaehlt.html
Am Anfang war das Buch	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Amira	privat	http://www.amira-pisakids.de/#page=home
Angebote im Rahmen des KinderKulturAbos	Stadtbibliothek Hannover	http://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Verwaltungen-Kommunen/Die-Verwaltung-der-Landeshauptstadt-Hannover/Dezernate-und-Fachbereiche-der-LHH/Kultur-und-Personaldezernat/Fachbereich-Kultur/Stadteilkultur/Kulturelle-Kinder-und-Jugendbildung/KinderkulturAbo-f%C3%BCr-Grundschulen
Angebote in Schulen	Verein für Leseförderung e.V. Baden-Württemberg	http://verein-fuer-lesefoerderung.de/
Angebote in Stadtteilbücherei	Veddel aktiv e.V.	http://www.veddel-aktiv.de/index.php/programm.html
Antolin	Bildungshaus Schulbuchverlage	https://www.antolin.de/
Autorenbegegnungen	Boedecker-Kreis	http://www.boedecker-kreis.de/
Autorenlesungen in Schulen	Verein zu Leseförderung e.V. Trier	http://www.lesenmachtschlau.de/?page=about
Autorenpatenschaften	Boedecker-Kreis	http://www.boedecker-buendnisse.de/
Autorenwoche	Stadt der Lesenden Kinder – Leseförderung Südniedersachsen e.V.	http://www.schuelerlesetage-goettingen.de/joomla3.3/index.php/2015
Berliner Bücherinseln	kulturkind e.V.	http://www.berliner-buecherinseln.de/
Berliner Büchertaupe	Berliner Büchertisch	http://buechertisch.org/lesefoerderung/berliner-buechertaupe/

Berliner Lesetroll	Berliner Büchertisch	http://buechertisch.org/lesefoerderung/berliner-lesetroll/
Berliner Märchenschiff	Märchenland – Deutsches Zentrum für Märchenkultur	http://www.xn--mrchenland-q5a.de/veranstaltungen/maerschenschiff.html
Berliner Märchentage	Märchenland – Deutsches Zentrum für Märchenkultur	http://www.xn--mrchenland-q5a.de/berliner_maerchentage/vorschau_maerchentage.html
Bibliotheksführerschein	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/aktionen-lesefoerderung.php#Bibliotheksfuhrerschein
Bibliotheksführungen	Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW/ LAG Jugend und Literatur NRW e.V.	Nicht mehr erreichbar
Bilderbuchkino	Borromäusverein	http://www.borromaeusverein.de/lesefoerderung/bilderbuchkino/
Bilderbuchkino	Stadtbibliothek Bremen	http://www.stabi-hb.de/Veranstaltungen-Bilderbuchkino.html
Bilderbuchkino	Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Baden-Württemberg	http://www.s.fachstelle.bib-bw.de/angebot/bilderbuchkinos.html
Bilderbuchkino	Literaturhaus Villa Clementine Wiesbaden	https://www.wiesbaden.de/microsite/literaturhaus/reihen/content/bilderbuchkino.php
Bilderbuchkino	Büchereizentrale Niedersachsen	http://www.bz-niedersachsen.de/bilderbuchkino.html
Bilderbuchzeit	Förderverein Lesen und Lesen lassen	file:///C:/Users/User/Downloads/Flyer_Lesen-und-lesen-lassen%20(2).pdf
Book-Buddy-Projekt	Goslaer Schulen und Kindergärten	http://www.nibis.de/nli1/lesebus/book_buddy/projekt.htm
BremerLeseLust	Bremische Bürgerschaft/ Bremer Stadtbibliothek/ Bremer Literaturstiftung/ Bürgerstiftung Bremen/ literaturforum bremen/ Handelskammer Bremen	http://www.leselust.bremen.de/index2010.php?nav=1&sub1=0&sub2=0&menu_id=1&ea=1
Buch sucht Leser	Eventilator	http://www.eventilator.de/programme-fuer-kinder-details/buch-sucht-leser.html
Buch-Buden	Literaturbüro Freiburg	http://www.literaturbuero-freiburg.de/cms/Buch-Buden.977.0.html
Buch-Casting	Stadtbibliothek Bremen	http://www.ifak-kindermedien.de/ifak/medienpaedagogik_lesefoerderung/leseabend/konzepte/buchcasting.pdf
Buchdurst → Sommerleseclub	Hessische Leseförderung/ Arbeitskreis Kinder- und Jugendbibliotheken Rhein-Main-Taunus)	http://www.buchdurst.de/
Bücher haben Gewicht	Stadtbibliothek Mönchengladbach/Borussia Mönchengladbach	http://www.juenter.de/lesekalisch/seite/21.htm

Bücher-Kindergärten	Boedecker-Kreis Bremerhaven/ Stadt Bremerhaven/Bibliothek Bremerhaven	http://www.buecher-kindergaerten.de/
Bücher-Kita	Stadt Bremen	http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/bibf/ Mit_Bilderbuechern_in_die_Lesewelt_1_web_.pdf
Bücherbingo	Stadtbibliothek Bremen	http://www.schulmediothek.de/index.php?id=140
Büchereipiraten	Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz	https://lbz.rlp.de/de/unsere-angebote/lesefoerderung/ landesweite-sprach-und-lesefoerderaktionen/#c27126
Bücherkinder Brandenburg	Friedrich-Boedecker-Kreis Brandenburg	http://fbk-brandenburg.de/?page_id=516
Bücherkoffer	Ella Kulturhaus Langenhorn	http://ella.mookwat.de/Buecherkoffer/
Bücherminis	Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/aktionen-lesefoerderung. php#Buecherminis
Bücherparadies Iserbrook	Schulverein Schenefelder Landstraße e.V.	http://www.buecherparadies-iserbrook.de/
Bücherpicknick	Friedrich-Boedecker-Kreis Brandenburg	http://fbk-brandenburg.de/?page_id=583
Bücherpiraten	Bücherpiraten e.V.	http://www.buecherpiraten.de/
Bücherralleys	Landesfachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Bayern	https://www.oebib.de/?id=1029
Büchertürme	Seiteneinsteiger e.V.	http://www.xn--bchertrme-q9af.de/
Bücherwerkstatt Lesewurm	Bücherwerkstatt Lesewurm	http://www.chip-chips-jam.com/index-Dateien/Page756.htm
Buchgeschenke	Das erste Buch e.V.	http://www.daserstebuch.de/
Buchgeschenke für Erstklässler	Stadtbibliothek	http://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/ Bildung/Bibliotheken-Archive/Stadtbibliothek-Hannover/ Meldungen/Buchgeschenke-f%C3%BCr-Erstkl%C3%A4ssler
Buchkinder	Buchkinder Leipzig e.V.	http://www.buchkinder.de/
Buchstart	Bibliotheksgesellschaft Celle/ Bürgerstiftung Celle	http://www.buchstart-celle.de/
Buchstart Hamburg	Stadt Hamburg/ Seiteneinsteiger e.V.	http://www.buchstart-hamburg.de/
Buchstart Lüneburg	Netzwerk Leseförderung Lüneburg e.V.	http://www.netzwerk-lesefoerderung. de/index.php?option=com_ content&view=category&id=3&layout=blog&Itemid=28
Buchstart Nienburg	Stiftung St. Martin Nienburg	http://www.buchstart-nienburg.de/
Buchwerkstätten	Stadtbibliothek Brilon	http://www.stadtbibliothek-brilon.de/kinder-jugendliche/
Celler Jugendbuchwoche	Bibliotheksgesellschaft Celle	http://www.jugendbuchwoche.de/
Comic und Leseförderung	Eventilator	http://www.eventilator.de/comic-und-lesefoerderung.html
Das Größte ist das Alphabet	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/

Das Warterich	Bundesverband Leseförderung	http://warterich.de/
Der Abend wiegt schon die Erde	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Der Brunnen der Vergangenheit ist tief	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Der Lepion	k.A.	https://www.lepion.de/lepion/start.php
Der Mond ist aufgegangen/Der Mond war vor mir da	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Deutsch geht gut	Schulen in Bietigheim-Bissingen	http://www.deutsch-geht-gut.de/
Dezembergeschichten	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/aktionen-lesefoerderung.php#Dezembergeschichten
Dezembergeschichten	Büchereizentrale Schleswig-Holstein	http://bz-sh.de/index.php/dienstleistungen/dienstleistungen-fuer-kindergaerten-und-schulen/dezembergeschichten
Die Aber kosten Überlegung	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Die Bücherfresser/JUNIOR	Kinder-Akademie Fulda	http://www.kaf.de/projekte/leseclub-die-buchfresser/
Die Leseule (fliegt)	Stadtbücherei Frankfurt/Schauspiel Frankfurt/Frankfurter Neue Presse	https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2962&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=29762673
Die Leserakete	Stadtbibliothek Straubing	http://www.stadtbibliothek-straubing.de/leserakete.html
Die Losleser	Eduversum-Verlag und Bildungsagentur	http://www.losleser.de/
Die Stadt ist groß	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Dresdner Jugendliteraturjury	Literaturhaus Villa Augustin Dresden/Kulturstiftung Dresdner Bank/Erich Kästner-Museum	Seite vorübergehend nicht erreichbar
DURCHBLICK Kinder- und Jugendbuchwoche	Stadtbücherei Biberach	https://biberach-riss.de/Angebote/Veranstaltungen/19-Kinder-und-Jugendbuchwoche-DURCHBLICK.php?
Düsseldorfer Leseband(e)	regionales Netzwerk	http://www.leseban.de/leseband-e/profil.html
Ein Kind, ein Buch	Berliner Büchertisch	http://buechertisch.org/lesefoerderung/ein-kind-ein-buch/
ENTER (Entdecken und Erzählen)	Universität Bremen	http://www.deutsche-kindergeldstiftung.org/hausaufgabenhilfe.html
Erich Kästner Rallye	Literaturhaus Villa Augustin Dresden/Kulturstiftung Dresdner Bank/Erich Kästner-Museum	http://www.erich-kaestner-museum.de/projekte/erich-kaestner-rallye/

Erich Kästner-Schreibwerkstatt	Literaturhaus Villa Augustin Dresden/Kulturstiftung Dresdner Bank/Erich Kästner-Museum	http://www.erich-kaestner-museum.de/projekte/ehemalige-projekte/ek-schreibwerkstatt/
Erlesener Sonntag	Literaturhaus Berlin	http://www.kultureins.de/erlesene-sonntage/
Erzähl- und Schreibwerkstätten/ versch. Angebote	Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW/ LAG Jugend und Literatur NRW e.V.	http://www.jugendstil-nrw.de/kreativwerkstaetten/
Erzählkunst macht Schule	Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.akademie-kjl.de/340/projekterundumsjahr/erzaehlkunst-macht-schule/
Es war und es war nicht	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Euregio-Schüler-Literaturpreis	Literaturbüro Euregio Maas-Rhein	http://www.euregio-lit.eu/de/projekte/euregio-schueler-literaturpreis
Europäische Kinder- und Jugendbuchmesse Saarbrücken	Europäische Kinder- und Jugendbuchmesse e.V.	http://www.buchmesse-saarbruecken.eu/
Familien-Leserolli	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin	http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-in-der-schule/lesen-eltern/familien-leserolli/?L=0
FerienLeseClub	Büchereizentrale Schleswig-Holstein/Nordmetall-Stiftung	http://www.bz-sh.de/index.php/dienstleistungen/dienstleistungen-fuer-kindergaerten-und-schulen/ferienleseclub
FerienLeseLust MV	Fachstelle öffentliche Bibliotheken Mecklenburg-Vorpommern	http://www.ferienleselust-mv.de/wDeutsch/ferienleselust-mv/index.php
FLAx-Lesungen	Bücherhallen Hamburg/ Theater am Strom	https://www.buecherhallen.de/flax_fliegende leseaktionen_neu/
Frederick Tag	Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Baden-Württemberg	http://www.frederick.de/
freestyle	Stadtbüchereien Düsseldorf	http://www.duesseldorf.de/stadtbuechereien/standpunkte/freestyle.shtml
Führungen, Workshops, Lesungen	Dt. Literaturarchiv Marburg	https://www.dla-marbach.de/bildung/familien-und-kinder/
Fußball-Lesecke	Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.akademie-kjl.de/338/projekterundumsjahr/fussball-lesecke/
Gedankenflieger	Literaturhaus Rostock	http://www.literaturhaus-rostock.de/junges-literaturhaus/kinder-und-jugendliteraturprojekte/projekte-2015/gedankenflieger/
Gedankenflieger/ Gedankenflieger überland	Junges Literaturhaus Hamburg	http://gedankenflieger.literaturhaus-hamburg.de/
Gedichte für Wichte	Stadt Hamburg/ Seiteneinsteiger e.V.	http://www.buchstart-hamburg.de/v-gedichte-fuer-wichte.php

Gedichte für Wichte	Lesecafé Dulsberg	http://www.dulsberg.de/lesehaus/lesehaus.pdf
Geschichten formen Kinder – Kinder formen Geschichten	Kinder- und JugendKulturWerkstatt JOJO Leipzig	http://www.jukuwe-leipzig.de/projekte/national/erzaehlprojekt/
Geschichten zum Erleben/versch. Angebote	Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW/ LAG Jugend und Literatur NRW e.V.	Nicht mehr erreichbar
Geschichtenkoffer	Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz	https://lbz.rlp.de/de/unsere-angebote/lesefoerderung/landesweite-sprach-und-lesefoerderaktionen/#c27057
Großstadttiere	Literaturhaus Rostock	http://www.literaturhaus-rostock.de/junges-literaturhaus/kinder-und-jugendliteraturprojekte/projekte-2015/grossstadttiere/
Hamburger Märchentage	Hamburger Märchentage e.V.	http://www.hamburger-maerchentage.de/
Heiss auf Lesen (junior) → Sommerleseclub	Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Stuttgart	http://www.s.fachstelle.bib-bw.de/angebot/ak_heissauflesen.html
Heiss auf Lesen → Sommerleseclub	Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Stuttgart	http://www.s.fachstelle.bib-bw.de/angebot/ak_heissauflesen.html
Hochheim Liest	Leseförderkreis Hochheim	http://www.hochheim-liest.de/
Ich bin Bib(iotheks)fit – Bibliotheksführerschein	Borromäusverein	http://www.borromaeusverein.de/lesefoerderung/bibfit-bibliotheksfuehrerschein/
Ich bin Bib(iotheks)fit – Lese-Kompass	Borromäusverein	http://www.borromaeusverein.de/lesefoerderung/bibfit-lese-kompass/
Ich bin ein LeseHeld	Borromäusverein	http://www.ich-bin-ein-leseheld.de/
Ich bin eine Leseratte	Hessische Leseförderung/ Sparkassen-Kulturstiftung Hessen-Thüringen	http://www.hessische-lesefoerderung.de/ich-bin-eine-leseratte/
Ich sehe was was du nicht siehst	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Internationaler Kinderbuchtag	International Board on Books for Young People	http://www.ibby.org/1558.0.html?&L=1%27A%3D0
JeB-Club	Stadtbibliothek Greven	https://jebclub.wordpress.com/
Jeder nach seiner Art	Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur	http://www.lesart.org/veranstaltungen/
Jugend-Jury/Lese-AG	Bergschule St. Elisabeth	http://www.bergschule-heiligenstadt.de/109.html
Jugendabteilung YoYo	Stadtbücherei Biberach	https://miz.biberach-riss.de/media/custom/2331_60_1.PDF?1413885024
Jugendbibliothek «Hallescher Komet»	Zentral- und Landesbibliothek Berlin	http://www.zlb.de/kijubi/jugendbibliothek/ueber-uns/ueber-die-jubi.html
Jugendbibliothek LixClub	Stadtbibliothek Heilbronn	https://stadtbibliothek.heilbronn.de/angebote/angebote_lix/lixclub/lixclub_wissen/
Jugendbuchwoche Braunschweig	Braunschweiger Jugendbuchwoche e.V.	http://www.braunschweiger-jugendbuchwoche.de/ueber-uns/der-verein.html

Jugendbuchwoche Hannover	Friedrich-Boedecker-Kreis Niedersachsen/Stadt Hannover	https://kinderkultur-stadt-hannover.de/aktuelle-termine/Jugendbuchwoche
Jugendjury Friedrich-Gerstäcker-Preis	Stadt Braunschweig	https://www.braunschweig.de/friedrich-gerstaecker-preis/jugendjury.html
Jugendleseclub Beckum	Jugendleseclub Beckum	http://www.jugendleseclub.bplaced.net/
Jugendleseclub Landshut	Stadtbücherei Weilerstraße	http://www.landshut.de/portal/bildung/stadtbuecherei/veranstaltungen/jugend-erwachsene/jugendleseclub.html
JuLiD	Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich	http://www.julid-online.de/?page_id=2
Julius-Club → Sommerleseclub	Büchereizentrale Niedersachsen/VGH-Stiftung	http://www.bz-niedersachsen.de/julius-club.html
Junge Bibliothek	Internationale Jugendbibliothek	http://www.ijb.de/junge-bibliothek.html
Jungen lesen? Anders!	Bayrischer Lehrer- und Lehrerinnenverband	http://www.blv.de/Buecherkisten.7395.0.html
Junges Literaturforum Hessen-Thüringen	Hessisches Literaturforum	http://junges-literaturforum.de/3/
Junges Literaturhaus	Literaturhaus Stuttgart	http://www.literaturhaus-stuttgart.de/junges-literaturhaus/ueberblick/
Junges Schreiben	Schreibland NRW	http://www.schreibland-nrw.de/
Jury der Ulmer Unke	Stadtjugendring Ulm	http://www.ulmerunke.de/beispiel-seite/
Jury des Saarländischen Kinder- und Jugendbuchpreis	Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes	http://www.saarland.de/123817.htm
Jury des Spandauer Jugendliteraturpreis	Spandauer Jugendliteraturjury	https://spandauerjugendliteraturjury.wordpress.com/eine-seite/
Kalbacher Klapperschlange	Kinderverein Kalbach e.V.	http://www.kinderverein-kalbach.de/index.php?page=klapperschlange
Kamishibai	Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Baden-Württemberg	http://www.s.fachstelle.bib-bw.de/angebot/ak_Kamishibai.html
Karaoke-Lesen	Eventilator	http://www.eventilator.de/programme-fuer-jugendliche-details/karaoke-lesen.html
kicken+lesen	Baden-Württemberg-Stiftung/VfB Stuttgart/SC Freiburg	http://www.bwstiftung.de/kickenundlesen/
kicken+lesen Köln	Stiftung Kultur Sparkasse Köln/Universität Köln/Stiftung 1.FC Köln	http://www.kickenundlesenkoeln.de/
KIKU Leseclub	Kinderkulturhaus Lohbrügge	http://www.kiku-hh.de/leseclub.html
Kinder Hören e.V.	Kinder Hören e.V.	http://www.kinderhoeren.org/
Kinder lesen Kindern vor	Lesewelt Halle/Freiwilligen-Agentur Halle	http://www.freiwilligen-agentur.de/themen-und-projekte/patenschaften-beleben/vorlesepatenschaften/kinder-lesen-kindern-vor/

Kinder lesen und schreiben für Kinder e.V.	Kinder lesen und schreiben für Kinder e.V.	http://www.kinderschreiben.de/
Kinder werden WortStark	Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg	https://www.berlin.de/stadtbibliothek-friedrichshain-kreuzberg/lesen-lernen/kinder-werden-wortstark/
Kinder- und Jugendbibliothek	Stadtbücherei Konstanz	http://www.konstanz.de/stadtbuecherei/05342/05485/index.html
Kinder- und Jugendbuchmesse Oldenburg	Stadt Oldenburg/Universität Oldenburg	https://www.kibum-oldenburg.de/
Kinder- und Jugendbuchtage Überlingen	Lesezeichen e.V.	http://buchtage.lesezeichen-ueberlingen.de/kijubuta-2015.html
Kinder- und Jugendbuchwochen Schleswig-Holstein	Büchereizentrale Schleswig-Holstein	http://www.bz-sh.de/index.php/dienstleistungen/kinder-und-jugendbuchwochen
Kinder- und Jugendprogramm	Internationales Literaturfestival Berlin	http://www.literaturfestival.com/kjl
Kinder- und Jugendprogramm	poesiefestival Berlin/Literaturwerkstatt Berlin	http://www.literaturwerkstatt.org/de/poesiefestival-berlin/programm-2016/programm-fuer-kinder-jugendliche-und-lehrer-2/
Kinder- und Jugendprogramm	literatur altonale	http://www.altonale.de/home-page/programm/kinder/veranstaltungen-im-ueberblick/
Kinder- und Literatursommer	Baden-Württemberg-Stiftung	http://www.literatursommer.de/literatursommer-2016/kinder-jugendliteratursommer/
Kinder-Künste-Festival Spielwiese	Veranstaltergemeinschaft	Zwischenzeitlich nicht mehr erreichbar
Kinder-Leseclub	Öffentliche Bücherei St. Martin	http://www.rheinbach-liest.de/index.php/component/eventlist/details/745-kinder-leseclub
Kinder-Leseclub	Sasel-Haus	http://www.sasel-haus.de/kinder-leseclub.html
Kinder-Leseclub An der Isebek	Kinder-Leseclub	http://www.leseclub-hamburg.de/
Kinder-Leselust	Literaturbüro Euregio Maas-Rhein	http://www.literaturbuero-emr.de/de/junge-leselust_b8965
Kinder-Vorlese-Sommer	Stadtbibliothek Göttingen/Fachbereich Jugend Stadt Göttingen	https://stadtbibliothekgoettingen.wordpress.com/tag/gottinger-kinder-vorlese-sommer/
Kinderangebote	Reichelsheimer Märchen- und Sagentage	http://www.maerchentage.de/programm/autoren/autoren.html
Kinderbibliothek	Zentral- und Landesbibliothek Berlin	http://www.zlb.de/kijubi/kinderbibliothek.html
Kinderbibliothek	Stadtbibliothek Chemnitz	http://www.stadteulen.de/
Kinderbibliothek Hamburg	Bücherhallen Hamburg	https://www.buecherhallen.de/kinderbibliothek

Kinderbücherei	Kinderverein Kalbach e.V.	http://www.kinderverein-kalbach.de/index.php?page=kinderbuecherei
Kinderbücherei Lilliput mit Vorlesecke	Stadtbücherei Biberach/Lust auf Lesen e.V.	https://miz.biberach-riss.de/media/custom/2331_122_1.PDF?1416299209
Kinderbuchforum online	Kinderbuchforum-Stiftung gemeinnützige GmbH	http://www.kinderbuchforum.de/
Kinderbuchhaus	Freiwilligenzentrum Fürth	http://www.freiwilligenzentrum-fuerth.de/eigene-projekte/projekt-kinderbuchhaus/
Kinderbuchmesse	Kinderverein Kalbach e.V.	http://www.kinderverein-kalbach.de/index.php?page=kinderbuchmesse
Kindergarten BuchTheater Festival	LesArt.-Festival	http://www.lesart-festival.de/index.php?f=2015/programm2015.php
Kinderleseclub	Stadtbücherei Weilerstraße	http://www.landshut.de/portal/bildung/stadtbuecherei/veranstaltungen/kinder/kinderleseclub.html
Kinderlesen	Lese-Zeichen e.V.	http://www lesezeichen-ev.de/lesemini/grundschule/kinderlesen.html
Kinderlesungen in Schulen	Weidener Literaturtage	http://www.weidener-literaturtage.de/index2015.htm
KinderLiteraturTage	Stadt Karlsruhe	http://www.kinderliteraturtage.de/
Kindernachmittag	Stadtbücherei Weilerstraße	http://www.landshut.de/portal/bildung/stadtbuecherei/veranstaltungen/kinder/kindernachmittag.html
Kinderprogramm	Struwwelpeter-Museum	http://www.struwwelpeter-museum.de/museum.html
Kinderprogramm Unzelfunzel	Stadtbibliothek Hammelburg	http://www.bibliothek.hammelburg.de/component/jevents/icalrepeat.detail/2014/05/22/1/-/unzelfunzel?Itemid=1
Klasse Bücher	Eventilator	http://www.eventilator.de/files/upload/pdf/Flyer_Klasse-Buecher_Eventilator.pdf
Klasse(n)buch	Literaturbüro NRW	http://literaturbuero-nrw.de/aktivit--ten/veranstaltungen-2016/junges-literaturbuero-4/klasse-n-buch-7.html
KLASSEN SÄTZE	k.A.	http://www.klassensaetze-hamburg.de/der-wettbewerb/
Kopfweide. Junge Literaturtage	Literaturbüro NRW	http://literaturbuero-nrw.de/aktivit--ten/veranstaltungen-2016/junges-literaturbuero-4/kopfweide-9.html
Krölpaer Kinderliteraturtage	Lese-Zeichen e.V.	http://www lesezeichen-ev.de/lesemini/kinderliteraturtage.html
KULT/URTEIL (online-Magazin)	Literaturhaus Villa Augustin Dresden/Kulturstiftung Dresdner Bank/Erich Kästner-Museum	Seite vorübergehend nicht erreichbar
Leipziger JugendLiteraturJury	Kinder- und JugendKulturWerkstatt JOJO Leipzig	http://stadtbibliothek.leipzig.de/lesen-und-lernen/leipziger-jugend-literatur-jury/
Leo-Lesepilot	Büchereizentrale Niedersachsen	http://www.bz-niedersachsen.de/leo-lesepilot.html

Leporello Leseclubs	Buchhandlung Leporello	https://leporello-buch.shop-asp.de/shop/action/mymagazine/48954/unsere_buchhandlung.html?aUrl=90008907
Lernbuffet in der Bibliothek	Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Baden-Württemberg	https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpf/Abt2/Ref23/Bibliothek/Lesefoerderung/Documents/bib-lesebausteine-flyer-abc-kiosk.pdf
Lese-Experten	Bibliotheksgesellschaft Celle	http://www.lese-experten.de/
Lese-Insel	Stadtbücherei Weilerstraße	http://www.landshut.de/portal/bildung/stadtbuecherei/veranstaltungen/kinder/lese-insel.html
Lese-Kick	Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur/cbj-Verlag/Bayrischer Fußballverband/Stadtjugendring Augsburg	http://www.akademie-kjl.de/337/projekterundumsjahr/lese-kick-in-bayern/
Lese-Mentoring	MENTOR-Vereine	http://www.mentor-bundesverband.de/index.php/mentor-bund.html
Lese-Ritter	Die Wiesbaden Stiftung	http://www.wiesbadenstiftung.de/projekte/leseritter
Leseclub Bookaholics	Stadtbibliothek Chemnitz	http://www.stadtbibliothek-chemnitz.de/projekte-und-partner/leseclub-bookaholics.html
Leseclub Die Bücherfresser	Buchhandlung Buchpalast	http://buchpalastmuenchen.de/buecherfresser_home/
Leseclub für Jugendliche	Förderverein Lesen und Lesen lassen	http://www.kultur123ruesselsheim.de/stadtbuecherei/zum-mitmachen/leseclub-fuer-jugendliche/Leseclub-fuer-Jugendliche-K1157.htm
Leseclub Göttingen	Stadt der Lesenden Kinder – Leseförderung Südniedersachsen e.V.	http://www.schuelerlesetage-goettingen.de/joomla3.3/index.php/leseclub
Leseclub im Kölibri	GWA St. Pauli	http://www.gwa-stpauli.de/lesen/lesen_im_koelibri.html
Leseclub Zeitver(sch)wender	Leseclub Zeitver(sch)wender	http://zeitverwender.kirche-obernkirchen.de/
Leseclubs	Stiftung Lesen	https://www.stiftunglesen.de/programmbereich/jugend-und-freizeit/leseclubs
Leseclubs	Verein für Leseförderung e.V. Baden-Württemberg	http://verein-fuer-lesefoerderung.de/
Leseclubs	Run&Ride for Reading	http://www.run-ride.com/leseclubs
Leseecken in Ganztagschulen	Land Rheinland-Pfalz	https://lbz.rlp.de/de/unsere-angebote/fuer-schulen/leseecken-ganztagschulen/
Lesefest	Lesefüchse e.V.	http://lesefuechse.org/lesefeste/
Lesefest	Düsseldorfer Leseband(e)/Unternehmensschaft Düsseldorf	http://www.leseban.de/lesefest/lesefest_sub.html
Lesefest Festival	Netzwerk Leseförderung Rheingau-Taunus e.V.	http://www.lesefest.de/festival-2015
Lesefest Seiteneinsteiger	Seiteneinsteiger e.V.	http://www.seiteneinsteiger-hamburg.de/2016-seiteneinsteiger-index.php

Lesefitness-Training FLOH	Verband Bildung und Erziehung/Stiftung LERNEN	https://www.domino-verlag.de/lehrer/lesefitness/
LeseKerle	Gemeindebücherei Vaterstetten	https://www.oebib.de/index.php?id=794&tx_ttnews%5Bcat%5D=288&tx_ttnews%5Btt_news%5D=1524&tx_ttnews%5BbackPid%5D=791&cHash=507958fc6c2e1044f65216b4919891fd
Leseland-Pilotenschein	Büchereizentrale Niedersachsen	http://www.bz-niedersachsen.de/leo-lesepilot.html
Leselatte	Stadtbibliothek Brilon	http://www.leselatte.de/index_leselatte.html
Leselotte	Seiteneinsteiger e.V.	http://www.seiteneinsteiger-hamburg.de/leselotte-hamburg.php
LeseLust	Bürgerstiftung Berlin	http://buergerstiftung-berlin.de/projekte/leselust/
Lesementoring	Stadt Hannover	http://www.lesementoring.de/
Lesementoring	Lust auf Lesen e.V.	http://www.lust-auf-lesen-bc.de/lesementoren.html
Lesen in Altona	GWA St. Pauli	http://www.lesen-in-altona.de/
Lesen ist cool, Män!	Stadtbibliothek Hattingen	http://www.hattingen.de/stadt_hattingen/Downloads/Flyer/42b_papazeit.pdf
Lesen Lieben Lernen	KinderKulturFörderung e.V.	http://www.creative-city-berlin.de/de/network/member/kinderkulturforderung_ev/
Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien	Deutscher Bibliotheksverband e.V./Stiftung Digitale Chancen	http://www.lesen-und-digitale-medien.de/
Lesen verbindet	Stiftung Lesen/Lotto-Stiftung Berlin	https://www.stiftunglesen.de/programmbereich/jugend-und-freizeit/lesenverbindet
Lesen was geht → Leseclub	Landesfachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Bayern	http://www.lfs.bsb-muenchen.de/index.php?id=1719
Lesenächte	Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW/ LAG Jugend und Literatur NRW e.V.	http://www.jugendstil-nrw.de/veranstaltungsprogramm/lesenaechte/
Lesenächte	Eventilator	http://www.eventilator.de/info.html
Leseohren	Leseohren e.V.	http://www.leseohren-aufgeklappt.de/
Lesepaten	Mediathek Stadt Wehr	http://www.mediathek-wehr.de/index.php/de/lesepaten
Lesepaten	Freiwilligenbörse Rheine	http://www.stadtjournal-rheine.de/artikel/112/lesepaten-gesucht
Lesepaten	Bürgernetzwerk Bildung des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller	https://www.vbki.de/der-verein/projekte/lesepaten
Lesepaten – Salzgitter liest vor	Stadtbibliothek Salzgitter/ Kath. Familien-Bildungsstätte Salzgitter	https://www.saltzgitter.de/rathaus/fachdienstuebersicht/stadtbibliothek/sp_auto_3614.php
Lesepaten schenken eine Geschichte	Stadtbibliothek Wismar	http://stadtbibliothek.wismar.de/Veranstaltungen/tabid/45/ModuleID/417/ItemID/52/mctl/EventDetails/Default.aspx
Lesepatenschaften	Leseleo e.V.	http://www.leseleo.de/ueber-uns/
Lesepatenschaften	Lesewelt Werne	http://www.lesewelt-werne.de/home/ueber-uns

Lesepatenschaften	Lust auf Lesen e.V.	http://www.lust-auf-lesen-bc.de/wirueberuns.html
Lesepatenschaften	Verein für Leseförderung e.V. Baden-Württemberg	http://verein-fuer-lesefoerderung.de/
Lesepunkte	Zentrum für LehrerInnenbildung Uni Köln	http://zfl.uni-koeln.de/lesepunkte.html
Leseratten	Literaturhaus Schleswig- Holstein	http://literaturhaus-sh.de/projekte/Lesetipps.html
LeseRatten Pfaffenwinkel	LeseRatten Pfaffenwinkel e.V.	http://www.leseratten-pfaffenwinkel.de/
Lesescouts	Stiftung Lesen	https://www.stiftunglesen.de/programmbereich/jugend-und-freizeit/lesescouts
Lesesommer Rheinland- Pfalz	Landesbibliothekszenrum Rheinland-Pfalz	https://www.lesesommer.de/
Lesespaß	Bertelsmann, Stiftung Lesen, Goethe-Institut	https://www.stiftunglesen.de/initiativen-und-aktionen/lesespass/Lesespass-guetersloh
Lesestark!	Städtische Bibliotheken Dresden	http://www.lesestarkdresden.de/
Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen	Stiftung Lesen/BMBF	http://www.lesestart.de/
Lesestart Niedersachsen	Büchereizentrale Niedersachsen/Stiftung Lesen/ Akademie für Leseförderung Niedersachsen/Öffentliche Bibliotheken Niedersachsen	http://lstart.bz-niedersachsen.de/
Lesestart-Aktion	Stadtbibliothek Bremen	http://www.stabi-hb.de/Angebote-vor-Ort-Kinder-und-Eltern.html
Lesewelten entdecken	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/aktionen-lesefoerderung.php#Wimmelbild
Lesewelten Köln	Kölner Freiwilligen Agentur/ Stadtbibliothek Köln	http://www.lesewelten-koeln.de/
Lesewürmer	andere buchhandlung/ Literaturhaus Rostock/ Waldemar Hof e.V	http://www.anderebuchhandlung.de/lesew%C3%BCrmer-2016
Leseszauber	Bürgerstiftung Barnim Uckermark	http://www.buergerstiftung-barnim-uckermark.de/leseszauber.html
LeseZeichen	Zentral- und Landesbibliothek Berlin	http://www.zlb.de/kijubi/kinderbibliothek/service/veranstaltungsreihe-lesezeichen.html
Lesezeit	Freiwilligen-Agentur Bremen	http://www.freiwilligen-agentur-bremen.de/lesezeit.html
Lesezelt	Stadtbücherei im Salzstadel	http://www.landshut.de/portal/bildung/stadtbuecherei/veranstaltungen/kinder/lesezelt.html
Lesungen im Leseschwerpunkt	Kath. Schule St. Paulus/ Elternverein SoLe e.V.	http://www.st-paulus-schule.de/wir.htm
Lesungen Reihe Junges Literaturhaus	Literaturhaus Villa Clementine Wiesbaden	https://www.wiesbaden.de/microsite/literaturhaus/reihen/content/junges-literaturhaus.php

Lesungen/ Autorenbegegnungen	Lesewölfe (Wolfsburger Literaturkreis für Kinder und Jugendliche e.V.)	http://www.lust-am-lesen.de/verein.htm
Lesungen/ Veranstaltungen	mundo azul – internationale Kinderbuchhandlung Berlin	http://www.mundoazul.de/veranstaltungen-bilinguale-familien
Libro Leseraupe	Lesewelt Halle/Freiwilligen- Agentur Halle	http://www.freiwilligen-agentur.de/themen-und-projekte/patenschaften-beleben/vorlesepatenschaften/libro-geht-auf-reisen/
LINA	Dt. Literaturarchiv Marburg	http://www.goethezeitportal.de/wissen/projektepool/goethe-schiller-co/hier-ist-was-los-veranstaltungen-2014/archiv/literatur-foto-projekt-lina-deutsches-literaturarchiv-marbach.html
LIT.Junge Köpfe	Literaturzentrum Hamburg	http://www.kulturkurier.de/veranstaltung_357236.html
lit.kid.cologne	lit.cologne/Imhoff-Stiftung	http://www.lit-cologne.de/litkid/
Literanauten überall	Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.	http://www.literanauten.org/
Literateens	Literateens/Literaturhaus Magdeburg	http://www.literaturhaus-magdeburg.de/das-literaturhaus/die-mitgliedsvereine-und-arbeitsgruppen/literateens.html
Literatur in Bewegung	neun Bibliotheken in Ostwestfalen-Lippe	http://www.bibliotheksverband.de/dbv/themen/kulturelle-bildung/projekte-aus-bibliotheken/literatur-in-bewegung.html
Literaturinitiative LIN	Literaturinitiative	http://www.literaturinitiative.de/bli/konzept.html
LixClub Lesesommer	Stadtbibliothek Heilbronn	https://stadtbibliothek.heilbronn.de/angebote/klasse5/lixclub_lesesommer/
Lufti	Mecklenburgische Literaturgesellschaft	http://www.mlg.de/index.php/die-luftis.html
Lüneburg Liest	Netzwerk Leseförderung Lüneburg e.V.	http://www.netzwerk-lesefoerderung.de/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=30
Lust auf Lyrik	Netzwerk Leseförderung München	http://www.xn--lesefrderung-mnchen-u6b9k.de/projekte/
Märchenprojekt	Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes	http://www.saarland.de/22432.htm
Märrchenschreib- wettbewerb	Hamburger Märchentage e.V.	http://www.hamburger-maerchentage.de/wettbewerb.html
Märchenstunden	Märchenland – Deutsches Zentrum für Märchenkultur	http://www.xn--mrchenland-q5a.de/veranstaltungen/maerchenstunden.html
Mehrsprachige Veranstaltungen	Münchener Stadtbibliothek	http://www.muenchner-stadtbibliothek.de/bibliotheken/stadtteilbibliotheken/westend/veranstaltungen/veranstaltungstag/sprachen-der-welt-mehrsprachiges-vorlesen-22/
Mit Leselust auf Klassenfahrt	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/lesequiz.php
Münchner Kinder- Krimifest	Kultur & Spielraum e.V. München	http://www.kinderkrimifest.de/
Nachwuchspreis Grüner Lorbeer	Eckenroth-Stiftung	http://www.eckenroth-stiftung.de/index.php?id=34

Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark	Institut für Qualitätsentwicklung in Schulen Schleswig-Holstein	http://nzl.lernnetz.de/
Nordstemmer Zuckerrübe	Grundschule Nordstemmen/ VGH-Stiftung	http://www.gs-nordstemmen.de/
Osnabrücker Buch- und Lesewochen	Literaturbüro Westniedersachsen	Zwischenzeitlich nicht mehr erreichbar
Papa-Zeit	Stadtbücherei Hilden	http://www.hilden.de/sv_hilden/Besser%20lernen/B%C3%BCherei/Neues/Papa-Zeit/
Pegasus-Projekt	Mecklenburgische Literaturgesellschaft	http://www.mlg.de/index.php/pegasus.html
Pinguin Pen Kinderclub	Erich Kästner Museum	http://www.erich-kaestner-museum.de/projekte/aktuelle-projekte/pinguin-pen-club/
Pippilothek – eine Bibliothek wirkt Wunder	Münchner Stadtbibliothek	http://www.muenchner-stadtbibliothek.de/info-service/kindergarten-vorschule/
Planet Willi	Hamburger Kinderbuchhaus	https://www.kinderbuchhaus.de/fuer-schulklassen/planet-willi/
Poesie-Workshops	Stadtbibliothek Hilchenbach	http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Projektliste_Poesieworkshops_Hilchenbach.pdf
Projekt:Poetry	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/projekt-poetry.php
Redaktion Bücherkinder.de	Bücherkinder.de	http://www.buecherkinder.de/blog/category/aus-der-redaktion/
Reise nach Thibobelik	Stadtbibliothek Bremen	http://www.stabi-hb.de/Veranstaltungen.html?zg1=1&zg2=1&bib=3&vaid=2900
Rheinisches Lesefest Käpt'n Book	Veranstaltergemeinschaft aus Bonn	http://www.kaeptnbook-lesefest.de/
Rucksackbibliothek	Stadtbibliothek Buxtehude	http://www.alf-hannover.de/institutionen/buxtehuder-rucksackbibliothek
Rüsselsheimer Lesewochen	Förderverein Lesen und Lesen lassen	http://kultur123ruesselsheim.de/stadtbuecherei/bildungs-ernetzung/ruesselsheimer-lesewochen/Ruesselsheimer-Lesewochen-E5134.htm
Sächsisches Märchenfestival	Märchenland – Deutsches Zentrum für Märchenkultur	http://www.maerchenland-ev.de/veranstaltungen/maerchenfestival.html
Schreib- und Dichterwerkstatt Flitzi	Uckermärkisches Jugendwerk e.V.	http://www.flitzi-schwedt.de/
Schreib-/Buchprojekt	Essener Anthologien	http://www.nrw-literatur-im-netz.de/datenbank/projekte/1188-essener-anthologien.html
Schreiblabor	Junges Literaturhaus Hamburg	http://www.literaturhaus-hamburg.de/julit/reihen/schreiblabor
SchreibLand NRW – Junges Schreiben	Verband der Bibliotheken NRW/Literaturbüro NRW	http://literaturbuero-nrw.de/r--ckblick/veranstaltungen-2015/junges-literaturb--ro/schreibland-nrw.html
Schreibspielwiese	Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik Universität Halle	http://pressemitteilungen.pr.uni-halle.de/index.php?modus=pmanzeige&pm_id=844
Schreibwerkstätten	Boedeker-Kreis	http://www.nds.boedeker-kreis.de/Schreibwerkstaetten.292.0.html

Schreibwerkstätten	Kreatives Schreiben e.V.	http://www.schreibwerkstatt-berlin.de/v_index.htm
Schreibwerkstätten	Literaturbüro Freiburg	http://www.literaturbuero-freiburg.de/cms/Das_Haus.978.0.html
Schreibwerkstätten	Literaturhaus München	http://www.literaturhaus-muenchen.de/mittelschulen.html?full=1 http://www.literaturhaus-muenchen.de/gymnasien/full/1.html
Schreibwerkstätten	Oldenburger Schreibwerkstatt	http://www.oldenburger-schreibwerkstatt.de/
Schreibwettbewerb	Literaturbüro Freiburg	http://www.literaturbuero-freiburg.de/cms/Aktuell.15.0.html
Schreibwettbewerb Gute Seiten Schlechte Seiten	Stadt der Lesenden Kinder – Leseförderung Süd-niedersachsen e.V.	http://www.schuelerlesetage-goettingen.de/joomla3.3/index.php/gute-seiten-schlechte-seiten
Schreibwettbewerb Storytausch	Kinder- und Jugendbibliothek Potsdam	https://www.potsdam.de/content/027-erfolgreicher-schueler-schreibwettbewerb-storytausch-geht-2007-zweite-auflage
Schreibwettbewerbe	MTM-Verlag	http://www.papierfresserchen.de/seite/161058/aktuelle-wettbewerbe.html
Schreibworkshops	workshop literatur bremen	http://www.workshop-literatur.de/er-uns-topmenu-29
Schulhausroman	Junges Literaturhaus Hamburg	http://www.literaturhaus-hamburg.de/julit/reihen/schulhausroman
Schulhausroman	Virtuelles Literaturhaus Bremen	http://www.literaturhaus-bremen.de/category/literatur-im-netz/schulhausroman-bremen/
Schulprogramm	Leseland Hessen	http://leseland-hessen.de/schullesungen/
Sommerleseclub	Stadtbibliothek Brilon	http://www.sommerleseclub.de/
SommerLeseClub	Kultursekretariat NRW Gütersloh	http://www.sommerleseclub.de/
SommerLeseClub	Deutscher Bibliotheksverband e.V.	http://www.bibliotheksverband.de/dbv/projekte/abgeschlossene-projekte/leseclubs-im-sommer.html
Spaß mit Büchern	Junges Literaturhaus Hamburg	http://www.literaturhaus-hamburg.de/julit/reihen/spaß-mit-buechern
spezielle Kinderveranstaltungen	Heidelberger Literatortage	http://www.heidellittage.de/prog_s.htm
Sprachwoche Berlin	Aufbruch Neukölln e.V.	http://www.sprachwoche-berlin.de/
Sprachwoche Frankfurt	sprich! e.V.	http://www.sprich-frankfurt.de/projekte/woche-der-sprache-und-des-lesens.html
sprich! Mit FaPrik und den Skylinern	sprich! e.V./FaPrik gGmbH/ Fraport Skyliners	http://www.sprich-frankfurt.de/projekte/sprich-mit-fabrik-und-den-fraport-skyliners.html
STA*-Club	Junges Literaturhaus Hamburg	http://www.literaturhaus-hamburg.de/julit/reihen/sta-club
Start ins Lesen – Bücherspaß für Babys	Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Baden- Württemberg	http://www.s.fachstelle.bib-bw.de/angebot/dokumente/StartinsLesen.pdf
Super:Mann liest vor	Stadt Frankfurt + Partner	http://www.bibliotheksverband.de/dbv/themen/kulturelle-bildung/projekte-aus-bibliotheken/supermann-liest-vor.html
Supernova	Junges Literaturhaus Hamburg	http://www.literaturhaus-hamburg.de/julit/reihen/supernova
Tage des Lesens	Leselust in Rheinland-Pfalz	http://www.leselust-rlp.de/aktionen-tage-des-lesens.php

Taschenparadiese	Literaturbüro Freiburg	http://www.literaturbuero-freiburg.de/cms/Taschenparadiese.979.0.html
Textwerkstätten	Literaturhaus Schleswig-Holstein	http://literaturhaus-sh.de/projekte/jlh_werkstaetten.schreibwerkstaetten.html
themat. Versch. Angebote für Jugendliche	Eventilator	http://www.eventilator.de/angebote-fuer-jugendliche.html
themat. Versch. Angebote für Kinder	Eventilator	http://www.eventilator.de/programme-fuer-kinder.html
Theo	Schreibende Schüler e.V./ Börsenverein des dt. Buchhandels Brandenburg	http://schreibende-schueler.de/theo-2016/
Thüringer Buchlöwe	Literarische Gesellschaft Thüringen	http://www.literarische-gesellschaft.de/projekte/thueringer-buchloewe/
Trol-li	Sankt Michaelsbund/bayrische Diözesanstellen	http://www.st-michaelsbund.de/index.php?id=94
Ulmer Kinder- und Jugendbuchmesse	Stadtjugendring Ulm/ Stadtbibliothek Ulm/Stadthaus Ulm/Buchhandlungen	http://www.kibum-ulm.de/index.php?id=314
Unterfränkische Lesewochen	Regierung Unterfranken	http://www.bibliothek.hammelburg.de/19-veranstaltungen/358-unterfraenkische-leseweche-69677734
versch. Angebote	Internationale Kinderbibliothek Duisburg	https://www.duisburg.de/stadtbib/standorte/zentrale/internationale-kinderbib.php
versch. Angebote	Stadtbücherei Frankfurt	http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2959
versch. Angebote	Stadtbücherei Heidelberg	http://www.stadtbuecherei-heidelberg.bib-bw.de/seiten/seite500.htm
versch. Angebote	Mediathek Neckarsulm	http://www.mediathek-neckarsulm.de/Veranstaltungen/Kinderveranstaltungen
versch. Angebote	Stadtbibliothek Mannheim	https://www.mannheim.de/bildung-staerken/bibliothekspaedagogik-angebote-paedagogen-und-multiplikatoren
versch. Angebote	Stadtbibliothek Stuttgart	http://www1.stuttgart.de/stadtbibliothek/bvs/actions/profile/view.php?id=54
versch. Angebote	Literaturhaus Magdeburg	http://www.literaturhaus-magdeburg.de/veranstaltungen/kinderveranstaltungen/
versch. Angebote	Literaturhaus Frankfurt	http://literaturhaus-frankfurt.de/junge-literatur/jugendliche/
versch. Angebote	Literaturhaus Frankfurt	http://literaturhaus-frankfurt.de/junge-literatur/kinder/
versch. Angebote	Literaturhaus München	http://www.literaturhaus-muenchen.de/suche.html?keywords=Kinder&x=0&y=0
versch. Angebote	Literaturhaus Rostock	http://www.literaturhaus-rostock.de/junges-literaturhaus/kinder-und-jugendliteraturprojekte/
versch. Angebote	Literaturhaus Leipzig	http://www.haus-des-buches-leipzig.de/VeranstKids.php
versch. Angebote	Verein zur Förderung der Kinder- und Jugendliteratur e.V.	http://www.kinderliteratur-verein.de/

versch. Angebote	Stadtbibliothek Heilbronn	https://stadtbibliothek.heilbronn.de/angebote/angebote_lix/lix_der_luchs/
versch. Angebote	Nachwuchs-Literatur-Zentrum «Ich schreibe!»	http://nlz-ich-schreibe.blogspot.de/
versch. Angebote	pinselfisch	http://www.pinselfisch.de/
versch. Angebote	Lesetoll e.V.	http://www lese-toll.de/
versch. Angebote als Kinder- und Jugendbibliothek	Stadtbibliothek Ludwigshafen	http://www.ludwigshafen.de/lebenswert/stadtbibliothek/lesefoerderung-von-anfang-an/
versch. Konzepte für Schulen	kulturkind e.V.	http://www.kulturkind-berlin.de/
versch. Lesungen	Literaturhaus Uwe Johnson	http://www.literaturhaus-uwe-johnson.de/index.php?id=programm&Jahr=2016
versch. Mehrtägige Angebote	Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW/ LAG Jugend und Literatur NRW e.V.	http://www.jugendstil-nrw.de/veranstaltungsprogramm/mehrtaegige-projekte/
versch. Programme	Junges Literaturhaus Köln	http://www.junges-literaturhaus.de/
versch. Programme	Hamburger Kinderbuchhaus	http://www.kinderbuchhaus.de/
versch. Projekte	Stadt der Lesenden Kinder – Leseförderung Süd-niedersachsen e.V.	http://www.schuelerlesetage-goettingen.de/joomla3.3/index.php/projekte
versch. Schreibwerkstätten	Schreibende Schüler e.V.	http://schreibende-schueler.de/werkstaetten/
versch. Sprachförder- Projekte	Kinderkulturhaus Lohbrügge	http://www.kiku-hh.de/sprachfoerderung.html
versch. Veranstaltungen	Stadtbibliothek Neu-Isenburg	http://neu-isenburg.de/kultur-und-freizeit/stadtbibliothek/kinder-und-jugendliche/
versch. Veranstaltungen	Kinderbücherei BüBa	http://www.kinderbueba.de/
versch. Veranstaltungen	Münchner Bücherschau	http://www.muenchner-buecherschau.de/programm/kinder-jugend-und-schulen.html
versch. Vorlesestunden	Lesefüchse e.V.	http://lesefuechse.org/vorlesen/
versch. Workshops	Wilhelm-Busch-Museum	http://www.karikatur-museum.de/755_Programm_f_r_Kinderg_rten_Schulen_und_Horte.html
Verschiedene Angebote	Stadtbibliothek Chemnitz	http://www.stadtbibliothek-chemnitz.de/lehrer-erzieher/kita-und-hortangebote.html
Vorleseangebote	Lesewelt Hamburg e.V.	http://www.lesewelt-hamburg.de/
Vorleseangebote	Netzwerk Düsseldorf liest vor	http://www.duesseldorf-liest-vor.de/dlv/unser-netzwerk.html
Vorleseangebote	Lesewelt Augsburg e.V.	http://www.lesewelt-augsburg.de/lesewelt/
Vorleseangebote	Lesewelt Berlin	http://www.lesewelt-berlin.org/index.php?article_id=6
Vorleseangebote	Lesewelt Ortenau e.V.	http://lesewelt-ortenau.org/wer-wir-sind/
Vorlesen auf Arabisch	Barockfabrik Aachen	http://www.barockfabrik-aachen.de/de/integration/vorlesen-auf-arabisch.html

Vorlesen in Familien	Zentrum für Literatur/ Phantastische Bibliothek Wetzlar	http://www.phantastik.eu/bildung/vorlesen-in-familien
Vorlesepatenschaften	Stadtbibliothek Mannheim	https://www.mannheim.de/bildung-staerken/vorlesepaten
Vorlesepatenschaften	Förderverein Lesen und Lesen lassen	http://www.kultur123ruesselsheim.de/stadtbuecherei/zum-mitmachen/vorlesepatinnen-paten/Vorlesepatinnen-Paten-K1155.htm
Vorlesepatenschaften	LeseLust Leipzig e.V.	http://www.leselustleipzig.de/
Vorlesepatenschaften	Lesewelt Halle/Freiwilligen- Agentur Halle	http://www.freiwilligen-agentur.de/themen-und-projekte/patenschaften-beleben/vorlesepatenschaften/
Vorlesestunde	Bibliothek Wandlitz	http://www.wandlitz.de/verzeichnis/visitenkarte.php?mandat=27841
Vorlesetag	Stiftung Lesen/Die Zeit/ Deutsche Bahn Stiftung	http://www.vorlesetag.de/
Vorlesevormittage	Literaturhaus Schleswig- Holstein	http://literaturhaus-sh.de/projekte/Vorlesevormittage.html
Vorlesewettbewerb	Börsenverein des dt. Buchhandels	http://www.vorlesewettbewerb.de/
Wander-Roman	Die Federsammler	http://www.federsammler.de/
Wanderausstellung Schule rund ums Buch	Bayrischer Lehrer- und Lehrerinnenverband	https://www.blv.de/Wanderausstellung-Schule-rund-ums-Buch.7771.0.html
Welttag des Buches/«Ich schenk dir eine Geschichte»	Börsenverein des dt. Buchhandels/Stiftung Lesen/ cbj-Verlag/Deutsche Post/ZDF	http://www.welttag-des-buches.de/de/302279
Wer liest, gewinnt	Deutscher Bibliotheksverband/ Das Telefonbuch/Arbeitskreis für Jugendliteratur	http://www.wer-liest-gewinnt.org/
White Ravens Festival	Internationale Jugendbibliothek	http://www.ijb.de/white-ravens-festival.html
Zweisprachiges Bilderbuchkino	Bürgerstiftung Berlin	http://buergerstiftung-berlin.de/projekte/zweisprachiges-bilderbuchkino/

9. Anhang

9.1 Email der für aktuell (2015) LiD verantwortlichen Redakteurin

Sehr geehrte Frau Streiß,

gern können Sie die in unseren Datenbanken gespeicherte Informationen über Akteure der Leseförderung und über Leseförderprojekte für Ihre Abschlussarbeit verwenden.

Die bei «Lesen in Deutschland» unter «Akteure» abrufbaren Kurzporträts von Organisationen, Vereinen, Institutionen und Gremien der Leseförderung sind eine speziell gekennzeichnete Auswahl von Einträgen aus der Institutionendatenbank des Deutschen Bildungsservers, die von mir redaktionell betreut wird. Die Datenbankeinträge sind in beiden Portalen abrufbar, zum Beispiel:

Akademie für Leseförderung Niedersachsen

<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=akteure&lid=7894>

<http://www.bildungsserver.de/instset.html?Id=7894>

Die bei «Lesen in Deutschland» unter «Projekte/Materialien» abrufbaren Beschreibungen von online verfügbaren Projektberichten, Fachbeiträgen, Arbeitsmaterialien, Ratgebern etc. sind eine speziell gekennzeichnete Auswahl von Einträgen aus der Onlineressourcen-Datenbank des Deutschen Bildungsservers, die ebenfalls von mir redaktionell betreut wird. Auch diese Datenbankeinträge sind in unterschiedlichem Design in beiden Portalen abrufbar, zum Beispiel:

«Lesefutter» Anregungen zur Leseförderung aus Sachsen-Anhalt

<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=materialien&lid=57006>

<http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=57006>

Akteure der Leseförderung haben die Möglichkeit, ihre Institution oder ihr Projekt, selbst in eine der beiden Datenbanken des Deutschen Bildungsservers einzutragen. Die Seite mit den Eingabefeldern ist von jeder Seite des Bildungsservers aus über den Button «Link vorschlagen» zu erreichen:

<http://www.bildungsserver.de/eintragen.html>

Externe Einträge landen in einem Eintragskorb und können nach einer redaktionellen Relevanzprüfung für die Datenbanken freigeschaltet werden.

Voraussetzungen für eine Freischaltung:

- Die Website muss ein Impressum haben.
- Die Informationen müssen eine direkte Bildungsrelevanz aufweisen.
- Die Informationen müssen direkt über das Internet erreichbar sein.
- Die Informationen müssen frei zugänglich sein.
- Reine Dienstleistungs- oder Produktbeschreibungen werden nicht aufgenommen.

Häufiger ist es so, dass ich von Akteuren per E-Mail gebeten werde, ihre Organisation bzw. ihr Projekt in die Datenbank einzutragen oder dass ich nach eigener Recherche Einträge vornehme. Die Einträge werden dann mit den Akteuren bzw. mit den Projektverantwortlichen oder den Autorinnen/Autoren der Materialien/Fachbeiträge abgestimmt.

Ich würde mich freuen, wenn sie mir die Ergebnisse Ihrer empirischen Studie zuschicken würden.

Mit freundlichen Grüßen

Christine Schuster

Koordination und Redaktion

Lesen in Deutschland

<http://www.lesen-in-deutschland.de>
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF
Informationszentrum Bildung
Deutscher Bildungsserver
<http://www.bildungsserver.de/>

DIPF Berlin
Warschauer Str. 34-38
10243 Berlin

9.2 Beispiel für Datenerfassung und Auswertung der quantitativen Erhebung

(vollständige Auswertungstabellen bei der Verfasserin einsehbar)

Name	Organisation	Zeitraum/Rahmen	Reichweite	Finanzierung	Altersgruppe	Zeiggruppenspezifisch?	Diversität Themen?	Geschlecht	Migration/Ethnie	Sex. Orientierung	Berufstätigkeit	Klassensoz. Herkunft
Angebote in S. Meddel aktive	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	k.A.	nein	a	nein	a	nein	nein	nein
Versch. Konzerte/Kind e.V. 2008 –	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	Grund- und weite	nein	a	nein	a	nein	nein	nein
A wie Alphabet Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	k.A.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Am Anfang war Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	k.A.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Das Großteil Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	k.A.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Der Abend war Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	Ab 14	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Der Brunnen war Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	Kinder und Jugend	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Der Mond ist Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	Ab 8 ab 11	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Die A ber kost Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	Kinder und Jugend	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Die Stadt ist Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	k.A.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Es war und es Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	Kinder und Jugend	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Ich sehe was Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	k.A.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Jeder nach sei Berliner Zentr.	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	Kinder und Jugend	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
KIKU Leselob Kinderkulturlab 2014 –	k.A.	k.A.	kommunal	k.A.	5-12	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Luft Mecklenburg 2000 –	k.A.	k.A.	regional	k.A.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Pegasus-Projekt Mecklenburg 1999 –	k.A.	k.A.	regional	k.A.	9-21	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Ich bin Biblot Borromäus 2008 –	k.A.	k.A.	Bundesweit	kirchlich	Kinder und Jugend	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Ich bin Biblot Borromäus 2008 –	k.A.	k.A.	Bundesweit	kirchlich	1. und 2. Klasse	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Bilderbuchkind Borromäus 2008 –	k.A.	k.A.	Bundesweit	kirchlich	k.A.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Ich bin ein Les Borromäus 2013-2017	k.A.	k.A.	Bundesweit	kirchlich+offen	4-10	a	a	a	a	nein	nein	a
Lesepaten – S. Stadtbibliothek 2004 –	k.A.	k.A.	kommunal	kirchlich+offen	Kinder und Jugend	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Buchstart Nordstiftung St. M. 2008-2014	k.A.	k.A.	kommunal	kirchlich+privat	1.5. Jahrgang	nein	a	nein	a	nein	nein	nein
Amira Gemeindefür 2008 –	k.A.	k.A.	Bundesweit	öffentlich	Leser*innen	nein	a	a	a	nein	nein	nein
Leser*innen Gemeindefür 2008 –	k.A.	k.A.	kommunal	öffentlich	Ab 5 Jahren	a	a	a	a	nein	nein	nein
Literatur in B. neun Bibliotheken 2008 –	k.A.	k.A.	kommunal	öffentlich	9-13	a	a	a	a	nein	nein	nein
LeB-Club Stadtbibliothek 2008 –	k.A.	k.A.	kommunal	öffentlich	10-13	a	a	a	a	nein	nein	nein
Papa-Zeit Stadtbibliothek 2012 –	k.A.	k.A.	kommunal	öffentlich	4-8	nein	a	a	a	nein	nein	nein
Lesen macht Deutscher Bib 2013-2017	k.A.	k.A.	Bundesweit	öffentlich	3-18	a	a	a	a	nein	nein	a

9.3 Interviewleitfaden für Verantwortliche aus der Projektkonzeption

Zur Organisation allgemein:

- Beschreibung der Organisation
- In welcher Rolle sieht sich die Organisation?
- Was sind ihre Ziele?
- Gibt es Arbeitsgrundsätze, denen die Organisation folgt? Welche sind das?
- Warum arbeitet die Organisation mit dem Medium Buch/Literatur? Welche Aufgaben und Ziele hat Literaturvermittlung ihrer Meinung nach?

Zum Projekt allgemein:

- Beschreibung der Projektkonzeption
- Was sind die Ziele des Projekts?
- Was ist die Zielgruppe? Warum gerade diese, was zeichnet sie aus (allgemein und in Bezug zum Lesen)? Warum Zielgruppenspezifik?
- Wie soll die Zielgruppe erreicht werden? Welche Möglichkeiten der Ansprache werden genutzt?
- Auf welchen theoretischen Grundlagen baut das Projekt auf?
- Haben/hatten wissenschaftliche Erkenntnisse/Studienergebnisse etc. Einfluss auf die Projektkonzeption?
- Was bedeutet «Vermittlung» im Projekt? Was wird vermittelt?
- Gibt es methodische Richtlinien? Welche Methoden werden eingesetzt? Warum werden bestimmte Methoden verwendet?
- Welche Kriterien gibt es für die Auswahl an Projektpartnern beziehungsweise für die Auswahl an verwendeten Medien?
- Findet eine Evaluation/Selbstreflexion statt?
- Welchen Schwierigkeiten muss sich das Projekt stellen?

Das Projekt in der Gesellschaft

- Welche Rolle hat das Lesen/Literatur in der Gesellschaft? Welche Relevanz hat entsprechend Literaturvermittlung?
- Welchen Einfluss haben gesellschaftliche Faktoren/Sozialisation auf das Lesen?
- Werden gesellschaftliche Strukturen/Entwicklungen in der Projektarbeit berücksichtigt? Auf welchen Ebenen?
- Auf welche Weise ist das Projekt ein gesellschaftlicher Akteur?
- Haben Vorstellungen gesellschaftlicher Diversität Auswirkungen auf die Organisation/das Projekt beziehungsweise sind sie für die Organisation relevant? Was bedeutet Diversität?
- Welche Rolle kann das Projekt im Prozess der Lesesozialisation spielen (beziehungsweise wie positioniert es sich zu den Instanzen Familie, Schule, Freundeskreis?)

9.4 Interviewleitfaden für Verantwortliche aus der Projektdurchführung

Zum Ablauf beziehungsweise organisatorischen Rahmen:

- Wie stellt sich der organisatorische Rahmen aus Sicht der Durchführenden dar? Was geschieht von der persönlichen Motivation bis zur konkreten Durchführung? Welche Vorgaben gibt es von Seiten der Organisation und wie wird damit umgegangen?
- Kann man eine «Standard-Sitzung» konstruieren? Wenn ja, wie sieht diese aus?

Zur konkreten Durchführung:

- Wird auf methodische, strukturierte Herangehensweisen zurückgegriffen? Welche Methoden werden gewählt? Wie erfolgt die Auswahl der Methoden? Was sind Kriterien für (gute) Methoden?
- Wie erfolgt die Auswahl der verwendeten Medien/Bücher? Worauf kommt es bei der Auswahl an? Wie läuft der Prozess der Medienauswahl ab? Wer entscheidet, was genutzt wird?
- dazu umfassender: Gibt es spezielle Themen, die unbedingt behandelt werden sollten? Was sind solche Themen? Was ist ein «gutes» Kinder-/Jugendbuch?
- Welche Schwierigkeiten gibt es/kann es geben in der konkreten Durchführung? Wie wird damit umgegangen?

Zur eigenen Rolle:

- Was ist die eigene Motivation, Literaturvermittlung/Leseförderung zu betreiben? Was sind die (persönlichen) Ziele?
- Wird mit der LV/LF ein pädagogischer Anspruch verbunden? Welcher Anspruch wird generell an Lesefördermaßnahmen gestellt?
- dazu: Was macht gute Literaturvermittlung/Leseförderung aus? Was einen guten Vermittler/Förderer? Braucht es etwa bestimmte Kompetenzen?
- Werden Maßnahmen zur persönlichen Weiterbildung in Anspruch genommen? Welcher Art sind diese?

Zur Rolle der Teilnehmenden:

- Wie lassen sich die Teilnehmenden beschreiben?
- Welche Rolle haben die Teilnehmenden/Kinder in der Durchführung?
- Gibt es die Möglichkeit zu Rückmeldung? Wie wird diese in die Arbeit einbezogen?

Zum gesellschaftlichen Rahmen?

- Ist die gesellschaftliche Dimension Thema in der Arbeit oder nur der konkrete, individuelle Einzelfall? Wird der «größere Rahmen» reflektiert und in die Arbeit einbezogen?
- (Wie) wird auf aktuelle Ereignisse reagiert?
- Werden Impulsen, Anregungen oder Rückschlägen aus Familie, Schule, Freundeskreis der Kinder in die Arbeit einbezogen? Wie positioniert sich die eigene konkrete Arbeit zu/zwischen diesen Instanzen?

9.5 Transkripte der ExpertInnen-Interviews

8.5.1 LH1

Interviewer: Könnten Sie die Organisation in Ihren Worten einmal kurz beschreiben, in welcher Rolle sieht sich die Organisation was sind Ziele und Arbeitsgrundsätze? #00:00:12-1

Person 1: Soll ich direkt anfangen? #00:00:13-4#

Interviewer: Ja, gerne. #00:00:14-5#

Person 1: Also der Borromäusverein ist ein gemeinnütziger Verein, der in erster Linie die katholischen öffentlichen Büchereien in Deutschland außerhalb von Bayern betreut. In Bayern gibt es einen Schwesterverein, das ist der St. Michaelsbund. Und der Borromäusverein leistet an dieser Stelle ganz vielfältige Aufgaben, die alle um das Thema Büchereien und Medien kreisen. Der Borromäusverein unterstützt die Büchereien in ganz vielfältiger Hinsicht, gestaltet Fort- und Weiterbildungsangebote, unterstützt auch in allererster Linie die Ehrenamtlichen, da die meisten katholischen öffentlichen Büchereien von ehrenamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen geführt werden, mit unterstützenden Weiterbildungsangeboten, mit Layoutgeschichten, aber auch ganz handfest mit zum Beispiel Medienempfehlungen. #00:01:34-1#

Interviewer: Ok. #00:01:34-1#

Person 1: Das sind so die großen Säulen. #00:01:36-5#

Interviewer: Und kann man sagen, dass es übergeordnete Ziele gibt? [...] Also warum das Ganze? Warum katholische öffentliche Bibliotheken? Warum Literatur überhaupt? Bibliotheken? #00:01:54-4#

Person 1: Ja, also Bibliotheken haben ja zum einen erst mal einen ganz klaren Bildungsauftrag und dann, aus der christlichen Tradition des Hauses heraus natürlich auch nochmal in dem Gedanken, dass die katholischen öffentlichen Büchereien, die in aller Regel beitragsfrei sind, dass die natürlich auch entsprechend dem Wohlfahrtsgedanken auch mit unterworfen sind, in einem christlich geprägten Bild, um möglichst vielen Menschen auch einen Zugang zu Medien zu bieten, die zum Beispiel ansonsten auch allein an der Gebühr für die normale kommunale Bücherei scheitern würden. #00:02:45-1#

Interviewer: OK. super. Dann würd' ich direkt schon weitergehen zum Leseheld-Projekt konkret. Auch da wieder als erstes die Frage, ob sie's einmal ganz kurz beschreiben könnten, wie es läuft und was die Ziele sind? #00:03:02-2#

Person 1: Das Lesehelden-Projekt bietet einen Einstieg für Kinder, in unserem Fall in erster Linie für Jungs, um an Medien und auch an die Bücherei oder an Büchereien herangeführt zu werden. Das ganze wird ja finanziert über Kultur macht Stark vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und richtet sich dann zusätzlich nochmal gerade an eben Kinder und Jugendliche, die [...] naja, da wird ja der Terminus in den Förderrichtlinien von „Bildungsbenachteiligung“ benutzt. Also die die in besonderen Risikolagen aufwachsen. Das ist auch damit direkt die Zielgruppe. Und Ziel ist es gerade die Jungs, die es beim Lesen dann ja auch nochmal besonders hart getroffen hat, zu ermutigen und ihnen in einem spielerischen und/oder kreativen Umgang Medien nahe zu bringen. Das ist so ganz grob das Konzept. Es wird damit gearbeitet, dass männliche Rollenvorbilder zeigen, dass Lesen jetzt ... Das sind natürlich auch Forschungsergebnisse von zum Beispiel Frau Professor Dr. Garbe, die ja in Köln einen Lehrstuhl innehat und da sehr viel geforscht hat im Bereich zur genderspezifischen Lesemodalitäten und Leseförderungsangeboten, dass es ganz viel auch an Rollenvorbildern mangelt und da wollen wir mit dem Projekt dann auch die männlichen erwachsenen Leser mit heranzuführen, dass sie da dann auch entsprechend ihrem Rollenvorbild gerecht werden und auch zeigen, dass Lesen in Anführungszeichen nicht nur eine „weibliche Tätigkeit“ ist. #00:05:06-9#

Interviewer: Entsprechend hatten offensichtlich irgendwelche wissenschaftlichen Erkenntnisse

Einfluss darauf, wie das Projekt gestaltet wurde und es gibt ... #00:05:29-1#

Person 1: Genau, genau #00:05:29-1#

60

Interviewer: Es gibt theoretische Grundlagen auf denen es aufbaut? #00:05:30-9#

65

Person 1: Genau. Es gibt bei uns im Haus ein Basiskonzept, was insgesamt Kinder, gerade im Kindergartenalter, an Bibliotheken und auch ans Lesen mit heranführen soll, was in Bibliotheken – auch in öffentlichen Büchereien – durchgeführt wird. Kurzer Zwischen[unv]: es gibt ja kommunale öffentliche Büchereien, es gibt kirchlich getragene öffentliche Büchereien. #00:06:01-4#

Interviewer: Ja #00:06:01-4#

70

Person 1: Und deshalb, wenn ich von öffentlichen Büchereien spreche, dann mein ich meistens die kommunalen. Ich werd' probieren das dann entsprechend dazu zu sagen. Genau. Und daraus haben wir dann dieses Konzept weiterentwickelt, weil wir gesehen haben, dass eigentlich gerade im Bereich der Jungs – und da haben natürlich PISA-Studien mit drauf Einfluss genommen, Forschungsergebnisse von Frau Prof. Dr. Garbe und Kompagnons haben darauf Einfluss genommen, wie wir das Ganze auch ausrichten wollen. Bildungsbericht zum Beispiel wäre auch noch eine Studie, die da auch noch mit eingeflossen ist. #00:06:40-8#

75

80

Interviewer: Dann die Frage: wie versuchen Sie denn die Zielgruppe zu erreichen? Weil man ja denken kann die Jungs, die nicht lesen wollen, die gehen auch eh nicht in die Bibliothek dann. #00:06:57-0#

85

Person 1: Ja, das ist die grundsätzliche Frage, die hinter dem ganzen Programm ja steht bei Kultur mach stark: wie kriegen wir die Zielgruppe heran, weil es ja auch eine freiwillige Maßnahme oder freiwillige Angebote sind. Ganz viel ist doch noch die klassische Mund-zu-Mund-Werbung, also bei uns kooperieren die Büchereien ja häufig zum Beispiel mit offenen Ganztagen oder auch mit nahestehenden Kooperationspartnern wie auch Kindergärten oder auch Jugendvereinigungen, und darüber wird dann der erste Kontakt gemacht und dann gibt's entsprechend auch Elternabende, wo über das Programm aufgeklärt wird. Ansonsten klassische Werbewege. Ausschreibungen in Zeitungen, Werbematerialien, genau. #00:07:54-6#

90

Interviewer: OK #00:07:54-6#

95

Person 1: Und um das Ganze nicht dann völlig zu torpedieren, ist natürlich auch die Schwierigkeit immer ein bisschen da, wie kriegen wir die Zielgruppe jetzt selber tatsächlich gefasst, weil [unv] im Normalfall natürlich nicht an die Eltern herangetreten werden kann und denen dann gesagt wird „So, euer Kind, wenn es zu uns kommt, das muss aber erst mal entweder den Leistungsbescheid von euch mitbringen oder einen Nachweis, dass es Migrationshintergrund hat oder aus einer alleinerziehenden Familie kommt.“ #00:08:21-8#

100

Interviewer: Ja. #00:08:22-3#

105

Person 1: An der Stelle ist natürlich vor Ort ... die Büchereien kennen ja im Normalfall ihren lokalen Beritt sehr genau, auch über die guten Kontakte in den Gemeinden, und da wird dann die zielgruppengerichtete Ansprache durchgeführt. #00:08:42-3#

110

Interviewer: Ok. Und in der Projektdurchführung dann, gibt's irgendwie methodische Richtlinien? Weil Kultur macht Stark funktioniert ja darüber, dass in ganz vielen Orten Einzelprojekte stattfinden, aber gibt's übergreifende methodische Richtlinien – Sie sagten vorhin schon, dass es männliche Rollenvorbilder geben soll, aber gibt's irgendwie auch Anleitungen für die konkrete Umsetzung? Welche Methoden eingesetzt werden und warum? #00:09:06-6#

115 Person 1: Genau, es gibt es gibt für die Büchereien selber eine Handreichung, wie durchgeführt werden soll und auch in was für Schritten durchgeführt werden soll, die kann ich ihnen auch gerne mal zumailen ... #00:09:25-1#

Interviewer: Das wäre super. #00:09:25-9#

120 Person 1: Das ist kein Problem. Die sind natürlich von Projekt zu Projekt unter-, also von Programmpartner zu Programmpartner unterschiedlich, ne? Bei uns, wir haben ein sehr konkret ausgearbeitetes Konzept, das sich darauf stützt, dass mehrere Bausteine darin zusammenkommen: es gibt einmal den Part des Vorlesers, wo eine Geschichte präsentiert wird. Bei älteren und zum Teil auch besser Lesenden oder ... was heißt besser ... aber die schon mehr Lesekompetenzen erworben haben bei den Jungen, da kann das auch durchaus sein, dass die da selber sich nochmal vorlesen, und aus diesen vorgelesenen Geschichten werden dann kreative und/oder spielerische Aktionen entwickelt. Also da setzen sich dann die Bündnispartner vorher zusammen, also die Bücherei mit wem auch immer vor Ort sie dann gerade kooperieren, ob das die Polizei ist oder ob das der offene Ganztage ist, und überlegen sich, was sie aus der Geschichte, die vorgelesen wird, für schöne Sachen draus machen können. Also zum Beispiel jetzt – Polizei konkret als Beispiel – da wird dann aus einer Krimigeschichte, die dann vorgelesen wird, dann kann es ja sein dass es da zu einer Spurensicherung kommt an einem Tatort und dass dann in der Umsetzung dann der entsprechende Polizeibeamte einen Spurensicherungskoffer mit dabei hat und dann mit den Kindern Fingerabdrücke nimmt. Oder einmal einen Tatort untersucht. Also sowas wäre dann direkt quasi aus der Geschichte eine praktische Umsetzung. #00:11:05-8#

135 Interviewer: Ok. Und gibt's irgendwie Kriterien dafür, wer als Projektpartner ausgewählt wird – also Polizei und Ganztage sind ja schon zwei sehr verschiedene Dinge – beziehungsweise auch dafür, was für Medien, also direkt was für Bücher einzeln zum Beispiel, benutzt werden? Gibt's da einen Kriterienkatalog oder sowas? #00:11:24-3#

140 Person 1: Also es gibt Kriterien für die Auswahl der Projektpartner. Ein Hauptkriterium ist: es darf keine einzelstehende Person sein. Also eine Bücherei sucht sich [unv], das ist in der Förderrichtlinie von Kultur macht Stark ja auch verankert, in unserem Falle einen lokalen Partner vor Ort, das kann Polizei sein, wir haben aber ganz unterschiedliche Varianten gehabt der/unv. Bereich geht's eher darum, was die Jungs möglicherweise auch ansprechen kann. Also wir hatten Dachdecker zum Beispiel, also einen Dachdeckerbetrieb, Landmaschinenbetriebe hatten wir als Bündnispartner, Sie sehen, die Bandbreite ist ziemlich groß. #00:12:06-8#

150 Interviewer: ja #00:12:07-9#

Person 1: Es waren aber auch Fußballvereine mit dabei. Und dementsprechend ist natürlich auch dann immer die Umsetzung von den kreativ oder spielerischen Angeboten der Geschichte bisschen mit abhängig. Aber das Hauptkriterium ist: es darf keine alleinstehende Person sein, sondern es muss eine Vereinigung in irgendeinem Sinne sein. #00:12:29-2#

155 Interviewer: Ok. Und dann aber was genau für Geschichten dann gewählt werden? #00:12:36-4#

160 Person 1: Das ist dann vor Ort und auch mal entsprechend ... also im Normalfall passend zum Bündnispartner auch gewählt. Und es gibt eine große Medienliste, aus der die Büchereien auswählen können, das gehört ja bei dem Projekt mit dazu: dass es eine gewisse Förderung gibt, dass die Büchereien einen Medienetat erhalten, für den sie Medien bestellen können, die dann in der Durchführung verwendet werden, und da sind die Büchereien gehalten, entsprechend in erster Linie Medien, die thematisch passen, zur Durchführung auszuwählen und insgesamt aber auch ihren Bestand an Medien im Bereich von jungsaaffiner Literatur sozusagen nochmal entsprechend aufzupolstern. Dass die Jungs nicht nur für die Durchführung dann in die Bücherei kommen, sondern dass natürlich die Motivation geschaffen wird, dass sie nach Beendigung einer solchen Durchführung auch wieder in die Bücherei kommen. #00:13:37-4#

170 Interviewer: Ok. #00:13:37-4#

Person 1: Sprich wenn das die Themenreihe Bauernhof ist, soll nicht fünfzig Mal „Was ist Was Bauernhof“ angeschafft werden, sondern so ein gewisser Teil, dass damit gut gearbeitet werden kann in der Gruppe, aber auch halt noch entsprechend Literatur, die die Jungs halt motiviert dann wiederzukommen. #00:13:58-7#

175 Interviewer: Ok. „Jungsaaffine Literatur“ sagten Sie gerade, kann man definieren, was jungsaaffine Literatur ist? #00:14:08-6#

180 Person 1: Ja, das entscheidet natürlich erst mal jeder selbst, was er oder sie liest. Aber es gibt schon gewisse Schwerpunkte. Also jetzt das im Einzelnen nochmal auszuführen, das könnten Sie sicherlich besser bei Frau Garbe nachlesen. #00:14:25-7#

185 Interviewer: Nee, darauf zielte die Frage auch gar nicht ab, sondern eher darauf, wie entschieden wird oder ob es...? #00:14:30-7#

190 Person 1: Das ist natürlich immer ein bisschen die Frage wie man das ganze aufzäumt, ne? Es gibt natürlich einerseits den marktwirtschaftlichen Aspekt, das Interesse der Verlage sozusagen, die sich ja auch in gewisser Art und Weise einen künstlichen Markt geschaffen haben, indem sie ganz strikt nach Mädchen- und Jungenliteratur trennen, das auch kenntlich machen, aber es gibt auch grundsätzlich Themen, die aus gesellschaftlichen Gründen, aus Sozialisationsgründen, auch von Jungen dann eher als Jungenthema genommen werden. #00:15:11-9#

Interviewer: Ja. #00:15:11-9#

195 Person 1: Was natürlich nicht heißen soll, wenn bei uns in einem Projekt Jungs, ich mal jetzt mal rosarot und [unv] himmelblau an die Wand, ne? Also wirklich nur ums im Extrem zu verdeutlichen, nicht weil da jetzt meine meine Haltung dahinter steht. Aber wenn eine Jungengruppe sagen würde „Ok, wir möchten jetzt keine Ritterreihe, sondern wir möchten lieber eine Prinzessinnenreihe machen“, dann sollen die das gerne mit den Büchereien durchführen. Das wäre dann natürlich

200 überhaupt kein Problem an der Stelle. Das ist dann immer ein bisschen die Frage, ist die Planung soweit vorher möglich, dass die Kids dann in den Entscheidungsprozess der Themenreihe mit einbezogen werden, oder ist die Bücherei eher so dass sie sagt „Ok, wir bieten an und dann gucken wir mal wer kommt.“ #00:15:59-5#

205 Interviewer: Ok. #00:16:00-1#

Person 1: Genau. Evaluation und Selbstreflexion ... #00:16:06-5#

210 Interviewer: Achso, Sie sind hier mit dabei, ich merke. #00:16:09-1#

Person 1: Ja, ich hab' das parallel offen. Genau. Evaluation und Selbstreflexion findet statt, also es gibt das sogar an mehrfacher Stelle. Einerseits wird das ganze Programm Kultur macht Stark natürlich wissenschaftlich begleitet von der Prognos AG, die häufiger mal bei Bundesveranstaltungen mit im Boot ist, und wir haben dann auch nochmal für uns selbst auch vor

215 allem zur Qualitätssicherung eine eigene Evaluation, die wir mit den Büchereien durchführen, die bei uns auch ganz klar dazugehört. Also wenn's zum Beispiel darum geht, dass die Büchereien Sachmittel abrechnen können. #00:16:57-5#

220 Interviewer: Ja. #00:16:58-9#

Person 1: Sowas findet bei uns eher statt, wenn auch die Evaluation stattgefunden hat. Genau. Und da werden erst mal natürlich so Allgemeinplätze abgefragt wie „Wie fanden Sie das ganze Projekt und wie war's von der Durchführung her?“, aber dann auch nochmal qualitative Nachfragen an welchen Stellen es denn gehakt hat beziehungsweise was Wünsche auch von Seiten der Büchereien

225 sind, an welchen Stellen wir nochmal nachbessern sollen so weiter. #00:17:27-5#

Interviewer: Ok. #00:17:27-5#

Person 1: So eine relativ klassische Evaluation. #00:17:28-8#

230

Interviewer: Ja. Genau. Sie sagten ja grade, es wird auch in der Evaluation abgefragt woran es hakt, kann man irgendwie sagen, dass es Schwierigkeiten gibt, denen sich das Programm stellen muss? #00:17:50-0#

235

Person 1: Also ich sag mal, auch wieder eine relativ klassische Schwierigkeit ist, die Mitarbeit von Eltern ist immer ... also ist bei den häufigsten Büchereien so ein oder bei den Rückmeldungen, die häufigste Schwierigkeit ist tatsächlich, dass die Büchereien sagen [unv.] Na die Mitarbeit der Eltern zum Beispiel im Rahmen der Abschlussveranstaltung, das ist immer nochmal so 'ne Sache, da müssen sie halt viel dann selbst machen und ob die Eltern dann wirklich kommen oder nicht, das ist immer nochmal so ein Punkt. Ansonsten ... eine Schwierigkeit, der man sich stellen muss, ist natürlich immer ein bisschen, gerade in ländlichen Regionen, wie strikt kann das eingehalten werden mit der Geschlechtertrennung in so einem Projekt? Wenn zum Beispiel in einem Fußballverein, der Bündnispartner dann ist, da ist das Konzept ja so ausgelegt, dass eigentlich bis 15 Kinder in einer Gruppe sein sollten – also zwischen 8 und 15 Kinder ist so die Richtlinie – und wenn dann jetzt mit einem Fußballverein kooperiert wird und da spielen jetzt in der E- oder D-Jugend auch zwei Mädels mit in der Mannschaft, da an der Stelle natürlich dann zu sagen „Ok, die Mädchen müssen jetzt zuhause bleiben und die 11 Jungs machen irgendwie Schmökes [???]“, das ist natürlich auch was, wo es dann lokal gewisse Freiheiten gibt an der Stelle. #00:19:22-3#

240

245

250

Interviewer: Ok. #00:19:24-1#

Person 1: Also da dann die Geschlechtertrennung tatsächlich aufrecht zu erhalten ist der eine Punkt, andererseits bin ich der Überzeugung, dass es, wenn wir jetzt von der Grundannahme ausgehen, dass die Jungs zu wenig männliche lesende Vorbilder haben, dass das bei den Mädchen vermutlich nicht anders aussieht. Also ... #00:19:50-8#

255

Interviewer: Dass sie auch keine männlichen lesenden Vorbilder haben? #00:19:50-8#

Person 1: Genau. Und insofern torpediert da eine gewisse Durchlässigkeit auch sicherlich nicht das ganze Ding. #00:20:01-5#

260

Interviewer: Ja. Ok, das wären auch schon meine Fragen zum Projekt gewesen. Dann hab ich noch so ein paar ein bisschen abstraktere Fragen. Über Lesen in der Gesellschaft und wie sich das Projekt da positioniert. Und zwar zu allererst die ganz große Frage: haben/können Sie Gedanken ausdrücken dazu, welche Rolle Lesen in der Gesellschaft hat und entsprechend welche Relevanz Literaturvermittlung oder wie man das auch immer benennen mag, hat? #00:20:38-4#

265

Person 1: Also ich würde das trennen, Lesen und Literatur in der Gesellschaft. #00:20:46-4#

270

Interviewer: Ja. #00:20:46-4#

Person 1: Also weil Lesen also solches ist eigentlich ein unerlässlicher Bestandteil der Teilhabe an unserer Gesellschaft, also das fängt bei kleinen Dingen an wie der grundsätzlichen Orientierung in Straßenverkehr, über Bewältigung von schulischer Laufbahn bis hin zur kulturellen Teilhabe. Also insofern ist Lesen ein ganz eminent wichtiger Bestandteil der Gesellschaft. Abgesehen davon, dass Lesen ja auch mit eine der Grundlagen des Lernens bildet. Also ist es wirklich sehr sehr wichtig. #00:21:36-0#

275

Interviewer: Ja. #00:21:37-3#

280

Person 1: Literatur selber in der Gesellschaft ist ja einerseits natürlich auch eine Spielart der Kultur, die glaube ich auch gerade in Deutschland natürlich eine sehr lange Tradition und auch eine nicht ganz unerhebliche Tradition hat. Und insofern, wenn man beides zusammennimmt, hat ... ja ich finde die Frage mit „Welche Relevanz hat entsprechend Literaturvermittlung?“ ... find ich ein bisschen ... #00:22:18-5#

Interviewer: Ich würde sie vielleicht auch jetzt grad in dem Moment gerne umformulieren und zwar doch wieder ein bisschen auf das Projekt und auf Sie bezogen: wenn Sie Lesen und Literatur trennen, geht's Ihnen eher um Leseförderung oder um ... also weil es gibt die Konzepte „Leseförderung“ und „Literaturvermittlung“, also entsprechend geht's darum...? #00:22:41-1#

Person 1: Bei uns geht's eher um den Bereich Leseförderung, darum, einen ersten Schritt in den Bereich der Leseförderung zu gehen. Also darum, Spaß und Freude am Lesen mit anzustoßen, ich sag mal bei uns in dem Konzept, da sind ja Angebote, die über vier, fünf Einheiten nur laufen, das ist natürlich keine vollwertige Leseförderung. #00:23:10-4#

Interviewer: Ja. #00:23:11-5#

Person 1: Wäre auch verrückt, das zu behaupten an der Stelle. Aber es soll einen Stein ins Rollen bringen und ist insofern ein erster Schritt im Bereich der Leseförderung. Das hinterher aus dieser Leseförderung Literaturvermittlung werden kann, das ist sozusagen der nächste Schritt erst, um dann tatsächlich den Umgang mit Literatur in ihren vielfältigen Spielarten dann auch zu erlernen an der Stelle. Aber wir sind, also das Projekt ist, erst mal im Bereich der Leseförderung anzusiedeln. #00:23:48-4#

Interviewer: Alles klar. Genau. Also ich spring mal, wenn sie mitlesen, auf die letzte Frage, weil die finde ich gerade ganz gut passt, und zwar wie positionieren Sie sich denn dann zu anderen Leseförderungsinstitutionen, weil wenn man zum Beispiel die Literatur dazu nimmt, dann geht's immer um Familie, Schule, Freundeskreis, und sie steh'n da ja außerhalb von. #00:24:15-4#

Person 1: Ja ... teils-teils. Also das ist so ein bisschen natürlich ... so ganz außerhalb stehen gerade die kirchlichen öffentlichen Büchereien im Regelfall dann doch nicht, weil die meistens nochmal anders in die Gesellschaft eingebunden sind als die kommunalen Büchereien. Durch die Teilhabe an der Gemeinde einfach, und dadurch schon mal enger dran sind. Aber das eine ohne das andere finde ich ist nicht die Lösung. Also ich denke, dass die Kombination von all diesen Faktoren tatsächlich das Ziel sein sollte, das aufzustellen, damit Leseförderung und Literaturvermittlung auch auf breite Beine gestellt worden ist. #00:25:16-7#

Interviewer: Genau. Dann noch zwei Fragen vielleicht, die zusammenhängen, und zwar: wie sehen Sie den Einfluss von gesellschaftlichen Faktoren beziehungsweise Sozialisation auf das Lesen im Einzelfall, nicht im Projekt jetzt, aber so grundsätzlich? #00:26:03-6#

Person 1: Grundsätzlich ist das ein Riesenthema, auf jeden Fall. Also gesellschaftliche Faktoren sind ja schon mal vielfältig, also das fängt ja bei der Vermittlung an, aber auch bei der Bereitstellung von entsprechenden Medien und der Anerkennung, die gesellschaftlich erfolgt über das Lesen. Auch gerade die Orte des Lesens, also Schule auf der einen Seite, aber auch die nicht-schulischen Bildungsangebote im Bereich des Lesens, was in aller Regel dann ja Büchereien sind, egal ob kommunal oder kirchlich getragen oder welcher Trägerschaft auch immer, die haben ja häufig doch noch ein relativ angestaubtes Image. Also es gibt wundervolle Büchereien, die überhaupt nichts angestaubtes haben, aber es ist trotz allem ... von der gesellschaftlichen Betrachtungsweise und auch was die Finanzierung angeht, ist da der Bereich natürlich schon hart angeschlagen, sag ich mal. Und Sozialisation ist sowieso nochmal ein Punkt. Also fangen wir mal im Elternhaus an. Wo auf Lesen keinen großen Wert gelegt wird/wo auch vielleicht gar nicht die finanziellen Möglichkeiten sind, um ein breites Spektrum an lesbaren Medien anzubieten, wirkt sich das natürlich auch langfristig gesehen auf die Lesesozialisation aus. #00:27:47-3#

Interviewer: Ja- #00:27:47-3#

340 Person 1: Und nicht zum Positiven. #00:27:51-5#

Interviewer: Ja. Die andern Fragen, die da jetzt noch stehen ... ich finde eigentlich, die haben Sie schon mitbeantwortet. #00:27:58-7#

345 Person 1: Ja. #00:27:58-7#

Interviewer: Und ich würde das deswegen nicht nochmal durchkauen wollen. Ich meine, dass Diversitätsaspekte oder was man als Diversitätsaspekte begreifen könnte einen Einfluss auf das Projekt hat, ist bei einem zielgruppenspezifischen Projekt so ein bisschen ... eindeutig. #00:28:22-0#

Person 1: Ja, genau, ist bisschen ... eingeschränkt an der Stelle, sag ich jetzt mal. #00:28:29-0#

Interviewer: Ja. Es ist mein Fragebogen für alle Projekte, die ich untersuche. #00:28:31-6#

Person 1: Also nein, ich finde die Frage als solches völlig berechtigt. Das ist auch so, dass nicht nur Sie diese Frage stellen, sondern dass natürlich auch aus den Büchereien die Fragen dann kommen „Warum jetzt nur für Jungs?“ und „Wie machen wir das Ganze dann überhaupt?“ und „Was bedeutet das?“ Das ist natürlich ganz klar eine konzeptionelle Angelegenheit an der Stelle, was nicht bedeutet, dass die Art und Weise, wie das Projekt durchgeführt wird, nicht auch sowohl für Mädchen als auch für Transgender oder auch nicht für alle anderen Menschen, die es gibt, auch so oder so ähnlich durchgeführt werden könnte. Nur dass da die Zielgruppe halt relativ klar umrissen ist an dieser Stelle. #00:29:24-8#

Interviewer: Was antworten Sie den Büchereien, wenn die fragen «Warum nur Jungs?»? #00:29:27-3#

Person 1: Zum einen gibt's da die entsprechende Aussage aus den Studien. Also es gibt eine ganz schöne überspitzte Formulierung von Frau Prof. Garbe an der Stelle auch, dass das katholische Mädchen vom Lande mittlerweile vom Jungen aus der Großstadt mit Migrationshintergrund als Bildungsverlierer abgelöst worden ist, und damit haben wir quasi die Förderrichtlinie vom Programm Kultur macht Stark zu hundert Prozent aufgenommen. Das ist einer der Gründe wo wir sagen „Ok, die Bedürftigkeit an der Stelle scheint besonders groß zu sein, wir hoffen, dass wir einen kleinen Beitrag dazu leisten können, dass diese Bedürftigkeit verringert wird.“ Und was vom Umkehrschluss natürlich auch klar ist, ist, dass wenn man Bedürftigkeit an der einen Stelle verringert, dann sicherlich an anderer Stelle eine neue Bedürftigkeit auftritt. Also dass wir an der Stelle natürlich jetzt nicht die Weltrettung versprechen können. #00:30:32-8#

Interviewer: Schade. Ja, super. Vielen Dank, dann würde ich glaub ich jetzt meinen auf Stop an meinem Aufnahmegerät drücken.

Person 1: Nee, das ist okay. Ja, gut, dann – wie fangen wir an? #00:00:10-5#

Interviewer: Ja, mir wär's ganz recht, wenn Sie sich selber beschreiben beziehungsweise die Organisation, also den Mentor e.V. Was die Ziele sind, in was für einer Rolle Sie sich sehen, ob es Arbeitsgrundsätze gibt, also einfach so grundlegendes zu dem, womit Sie sich beschäftigen. #00:00:31-0#

Person 1: Gut, dann fang ich erst mal mit mir an. Ich bin von der Ausbildung her Lehrerin für die Bedarfsstufe 2, hab Französisch und Sozialwissenschaften studiert und gehöre aber zu der Generation von Lehrern, die dann in der Schule nicht gebraucht wurden, und bin in die Erwachsenenbildung gegangen, habe zuletzt an der Uni in Köln gearbeitet im Bereich DAZ und hab dort Studenten unterrichtet. Zum einen die, die hier [unv.] studieren wollen, die müssen ja dann eine Sprachprüfung ablegen und darauf haben wir die vorbereitet und die Prüfung abgenommen, und außerdem [unv.] über Bologna ganz viel mit Erasmus-Studenten, die haben bei uns auch dann die entsprechenden Sprachfähigkeiten erwerben können. Ich bin 2010 über einen Zeitungsartikel auf Mentor-Die Leselernhelfer aufmerksam geworden und fand das Konzept so überzeugend, dass ich gesagt habe „Das möchte ich auch in der Stadt, in der ich wohne, umsetzen“, und das ist ja die Stadt Hürth im Süden von Köln. Und das machen wir jetzt im sechsten Jahr und wir haben hier in der Stadt 100 ehrenamtliche Leselernhelfer oder Lesementoren, die mit 138 Kindern lesen, jeweils im 1:1-Prinzip, also immer ein Mentor – ein Kind, einmal die Woche, mindestens ein Jahr lang, was dann eben heißt, dass manche Mentoren mehrere Kinder nacheinander betreuen. Dann gibt es eben neben den lokalen Mentor-Vereinen – also Mentor-Vereine sind immer lokale Gründungen, weil sie in den Städten tätig sind – diese ersten Vereine haben sich 2008 zusammengeschlossen zum Bundesverband oder zum Mentor-Die Leselernhelfer Bundesverband e.V. Die Gründung hat in Hannover stattgefunden, wo eben auch die Mentor-Idee geboren wurde, die von einem Buchhändler, Otto Stender, 2003 im Grunde gesagt als Antwort auf PISA 2 initiiert wurde, dass Kinder, die aus bildungsfernen Familien stammen, von ehrenamtlichen Lesementoren gefördert werden, damit sie die Chance haben, in der Schule mitzukommen und einen Schulabschluss zu erwerben und die Chance auch auf eine Berufsausbildung haben. Aus diesem 2008 gegründeten Bundesverband mit damals soweit ich das weiß zwölf Mitgliedern ist mittlerweile ein Verband geworden, der 55 Mitglieder hat. Diese 55 Mitglieder organisieren Mentor-Die Leselernhelfer in über 260 Städten und Gemeinden, weil sie zum Teil eben nicht nur lokal sondern auch regional organisiert sind. Und wir fragen immer zum Schuljahresende dann bei den lokalen Vereinen nach, wie viele Mentoren die im letzten Schuljahr hatten und wie viele Leseschüler sie dann mit diesen Lesementoren gefördert haben, und das waren im Schuljahr 2014/15 10.000 Lesementoren, die 12.500 Kinder gefördert haben. An über 1400 Schulen bundesweit. Also das so zum organisatorischen Rahmen. Also der Bundesverband hat die Aufgabe, die Mentor-Idee bundesweit bekannt zu machen, hat die Aufgabe, in Städten, in denen Mentor noch nicht vertreten ist, Gründungen von Vereinen zu initiieren, damit diese Vereine eben vor Ort dann Mentoren werben, sie qualifizieren – also bevor jetzt ein Mentor ein Kind trifft, hat er eine Einstiegsqualifizierung durchlaufen –, sie während der Arbeit zu begleiten, mit Austauschtreffen, und auch weiterzubilden mit Vorträgen, die halt dann für die Mentoren angeboten werden. Vorträge aus dem gesamten Spektrum der Leseförderung. Ja, und ich bin seit 2013 Vorsitzende dieses Bundesverbandes. Und im Vorstand sind 7 Personen inklusive Herrn Stender, dem Gründer, und wir haben seit Anfang 2015 eine reale Geschäftsstelle, bisher hab ich als Ehrenamtler von zu Hause aus gearbeitet. Wir haben jetzt eine Geschäftsstelle in Köln und haben über Förderer Mittel zur Verfügung, damit wir uns professionelle Unterstützung einkaufen konnten, was dieses gesamte Vereinsmanagement betrifft und die Öffentlichkeitsarbeit. #00:06:01-0#

Interviewer: Ja, ganz vielen Dank, das war schon sehr schön ausführlich. Ich würde auch dann direkt weitergehen zu der Idee Mentor quasi, ab von der Organisation. Und zwar, Sie haben das eben schon kurz gesagt, es geht dabei darum, dass ein Erwachsener mit einem Kind einzeln arbeitet, können Sie sagen, wie das konkret vor sich geht? Also wie kommen der Einzelne und das Kind zusammen, was genau ist die Zielgruppe? Sie sagten «bildungsferne Kinder» vorhin, wie werden genau die erreicht oder sollen die erreicht werden? #00:06:40-2#

Person 1: Also wir arbeiten nur im öffentlichen Raum, also wir arbeiten immer mit den Schulen zusammen, also der örtliche Mentor-Verein wirbt zum einen die Mentoren, qualifiziert sie und tritt an die Schulen heran, präsentiert denen unser pädagogisches Konzept und fragt sie, ob sie Interesse daran haben, dass Ehrenamtler ihre Schüler fördern. Dann wählen die Lehrer die Kinder aus, die eine Förderung brauchen. Und sprechen auch mit dem Kind und fragen es, ob es einen Lesementor haben möchte und die Eltern werden auch informiert und müssen auch schriftlich ihr Einverständnis erklären, dass das Kind von einem Lesementor gefördert wird. Und die Eltern können natürlich auch diese Lesementoren kennenlernen. Dann organisiert die Schule im Schulalltag des Kindes – also wir haben ja meistens offene Ganztagschulen, überhaupt Ganztagschulen, also zwischen acht und und 16 Uhr ist das in Nordrhein-Westfalen, in manchen Ländern ja sogar bis 17 Uhr – findet die Schule eine Stunde in der Woche, in der das Kind eben Zeit für die Leseförderung hat. Und es soll ja kein Regelunterricht ausfallen. Und organisiert dann mit dem Mentor, in Absprache mit dem Mentor diese eine Stunde pro Woche. #00:08:09-5#

Interviewer: Also im Nachmittagsbereich dann wahrscheinlich? #00:08:12-1#

Person 1: Ja, es gibt dann auch schon mal Möglichkeiten das im Vormittagsbereich zu machen, wenn ein Kind nicht am Religionsunterricht teilnimmt, und es gibt ja auch immer noch Schulen, die gewissen Förderunterricht haben, Förderstunden für die ganze Klasse, da sagen die Lehrer dann eben auch „Diese eine Stunde mit dem Mentor bringt dem Kind mehr als der Förderunterricht in der großen Klasse“, dann ist es auch am Vormittag schon mal möglich. #00:08:40-3#
Also das heißt die [unv.] arbeiten mit den Schulen zusammen, mit den Lehrern zusammen und auch mit den Leitern der OGS, um eben im Alltag des Kindes da die Stunde zu finden. Und der Stundenplan ist in der Regel nicht das Problem, bei der Menge an Mentoren, die wir an den Schulen haben, und der Menge an Kindern, die wir auch fördern wollen oder könnten, stoßen wir in den Schulen an die Raumgrenzen. Wir brauchen ja für diese Leseförderung einen Raum, am besten immer den gleichen Raum, denn Lesen ist ja ein Ritual und dazu gehört eben auch der gleiche Raum dann dazu, den man jede Woche nutzen kann, und einen ruhigen Raum, der am besten auch noch ein bisschen eine nette Atmosphäre hat, also keine Schulküche oder sowas, um dann halt mit den Kindern dort zu lesen, und da stoßen die Schulen momentan an ihre Grenzen, weil in vielen Schulen halt Funktionsräume zu Klassenräumen umfunktioniert worden sind, und da ist es eben die Frage: welche Räume stehen zur Verfügung und wie kann man da die Lesestunde eben unterbringen. Das ist so die [unv.] die wir momentan spüren, weil wir uns eben im letzten Jahr gesagt haben, wir wollen natürlich nicht nur Kinder aus deutschen Familien und Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund fördern, was wir immer schon getan haben, sondern jetzt auch die Flüchtlingskinder, und da nimmt die Zahl der Kinder eben zu und da stoßen die Schulen dann an ihre Grenzen mit den Räumen. Und da suchen wir nach neuen Möglichkeiten, aber die Bedingung ist ja immer: wir wollen im öffentlichen Raum arbeiten, um die Kinder zu schützen und um auch uns zu schützen, also unsere Mentoren nicht irgendwelchen Verdächtigungen auszusetzen. Und das ist auch immer eine Frage der Versicherung, die Kinder sind ja im Schulalltag versichert, die Ehrenamtler sind eben auch über die Schulen unfallversichert, über die Vereine haftpflichtversichert, und wenn wir halt aus dem öffentlichen Raum rausgingen, also die Kinder dann noch nach der Schule zum Beispiel in eine Stadtbibliothek holen würden oder in ein Pfarrhaus oder was es alles so gibt, dann wäre dieser ganze Versicherungsschutz nicht mehr gewährleistet. Und auch der öffentliche Raum wäre nicht mehr gewährleistet.

Ja, was macht unsere Leseförderung aus? Sie fragten nach den Grundsätzen. Also Grundsatz ist eben das 1:1-Prinzip, immer ein Mentor – ein Kind, mindestens eine Stunde pro Woche, und mindestens ein Jahr lang, damit die dann eben gemeinsam Lesen und in der gemeinsamen Auseinandersetzung über das Gelesene eben auch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Mentor und dem Mentee entstehen kann, denn wir wissen alle, dass Lernen nur dann gut funktioniert, wenn das über Emotionen läuft, also Wissen wird im Gehirn am besten gespeichert, wenn da ganz viel Emotion mit verbunden ist, deswegen brauchen wir diese vertrauensvolle Beziehung, so dass eben bei uns Bildung durch die Bindung entsteht. Das wäre der zweite Grundsatz und der dritte Grundsatz ist eben eine entspannte Lernatmosphäre, das heißt es gibt bei uns keinen Lesekanon, es gibt bei uns keinen Leistungsanspruch, der wird auch nicht überprüft, sondern der Mentor lässt sich auf das Kind ein – das ist im Grunde ein ganzheitlicher Ansatz – er

115 versucht die Interessen des Kindes herauszufinden und richtet eben alles darauf aus, dass die Kompetenzen des Kindes gefördert werden und holt es da ab, wo es steht, und zeigt ihm dann eben auch, egal was du machst und wie du bist, ich wertschätze dich. Also wir arbeiten vor allem mit Lob, Humor und Geduld, um halt Lese- und auch Lernfreude zu wecken. #00:13:04-2#

120 Interviewer: Gibt es trotzdem irgendwie methodische Richtlinien oder für die Ehrenamtlichen auch eine Art Methodenkatalog oder Vorschläge? #00:13:16-6#

125 Person 1: Also wir haben im letzten Jahr für alle Mentoren ein Kompendium erstellt, mit ganz vielen Anregungen, Tips und Hinweisen, wie man eine solche Mentorenstunde konzipieren kann, also mit den verschiedenen Phasen, Einstiegsphasen und dann Konzentrations- und Entspannungsphasen, mit ganz vielen Tips für Lernspiele, das haben wir ermittelt, „Materialien zur Qualifizierung von Lesementorinnen und Lesementoren“ haben wir die genannt, und die stehen allen Vereinen zur Verfügung. Und in den Vereinen finden dann eben auch diese Basisqualifizierungen oder Einstiegsqualifizierungen statt, bei denen den Mentoren diese Materialien vorgestellt werden, es wird ihnen gezeigt, wie sie damit arbeiten können, es geht immer darum eben das ganze eher spielerisch anzugehen als lehrerhaft. Also wir wollen nicht die Arbeit der Lehrer ersetzen, können wir auch gar nicht, sondern wir wollen ein Zusatzangebot bieten, das eben frei ist von dem Leistungsdruck der Schule, deswegen ja auch das 1:1-Prinzip, also keine Konkurrenz, damit das Kind eben gerade das nicht erlebt, was es in der Klasse erlebt, wo es als Kind, das schon mit großen sprachlichen Defiziten in die Schule kommt und deswegen schon nicht begreifen kann, was der Lehrer dort präsentiert, eine Chance hat eben diese Defizite aufzuarbeiten. 130 Aber eben ohne diesen Druck und ohne die Konkurrenz, die ihm zeigt „hier, ich kann weniger als die anderen Kinder“. #00:15:15-6#

140 Interviewer: Die Auswahl an Ehrenamtlichen, passiert das darüber, dass Ehrenamtliche sich bei Ihnen melden oder wird da gezielt versucht potentielle Ehrenamtliche anzusprechen? #00:16:14-7#

145 Person 1: Also die Vereine machen natürlich Werbung in den lokalen Medien oder machen auch Informationsveranstaltungen, um Ehrenamtliche zu finden. Und unsere Erfahrung ist, dass es eigentlich nicht schwer ist, jemand zu finden, der sich gerne um ein Kind kümmert. Also die Bedingung für Lesementoren ist, sie müssen selbst gerne lesen und müssen bereit sein, sich auf ein Kind einzulassen, und müssen eben auch diese Zuverlässigkeit mitbringen. Und Einstiegsbedingung ist auch, dass sie ein erweitertes polizeiliches Führungszeugnis vorlegen. Und das ist eigentlich keine große Schwierigkeit, die Ehrenamtlichen zu finden, die das machen wollen, weil diese Kombination Lesen und mit einem Kind attraktiv ist. Und wir haben Leute, [unv.] also von 150 Studenten bis zum Rentner, knapp 80 Jahre alt. Und es ist für diese Mentoren ein sehr überschaubares Ehrenamt, mit der einen Stunde pro Woche und den gelegentlichen Treffen, und ein sehr erfüllendes, weil die Kinder sich sehr schnell öffnen und Vertrauen gewinnen und ganz viel Spaß an diesem gemeinsamen Lesen haben. Und unsere Mentoren sagen, dass sie selbst ganz viel mitnehmen aus diesen Auseinandersetzungen oder dem Zusammensein mit den Kindern und das läuft 155 alles ziemlich unproblematisch. Und es wird eben auch im Bekannten- und Freundeskreis weitergetragen, wie angenehm und wie schön das ist und ich denke es gibt auch ganz viele Menschen, die eine gewisse soziale Verantwortung mitbringen und dann auch gerne bereit sind, diese Stunde dem Kind zu schenken. Und es gibt eben dann auch vor allem im Bereich der jungen Rentner Menschen, die nach der Berufsphase, die dann ja doch intensiv war, auch wieder einen Inhalt suchen und diese Zugehörigkeit zu Mentor gibt dann eben auch eine Struktur für den Tag, nachdem man eben nicht mehr jeden Tag seine acht Stunden da eingeplant war. Das Problem ist eher Menschen zu finden, die bereit sind diesen doch anspruchsvollen Verein zu leiten. Wenn man also einen Mentor-Verein aufbaut, dann muss man die Mentoren werben, man muss die 160 Qualifizierung gewährleisten, die Vorträge, man braucht ja auch ein bisschen Geld, also man muss Förderer finden, die dann zum Beispiel den Druck der Materialien für die Mentoren finanzieren, da ist die größere Herausforderung. #00:18:21-1#

Interviewer: Ok. Ja, vielen Dank. Ich würde nochmal kurz zurück auf die Konzeption

170 beziehungsweise die Methoden kommen, um dann überzugehen in so einen Bereich von
abstrakteren Fragen. Und zwar wäre aber meine eine Frage noch: gibt's irgendwelche theoretischen,
wissenschaftlichen Grundlagen und Erkenntnisse, die Einfluss auf die Konzeption des Projekts
haben? #00:18:56-1#

175 Person 1: Ja, also es gibt ja nun genug wissenschaftliche Untersuchungen, die nachweisen, dass
Kinder aus bildungsfernen Familien eben noch mit großen sprachlichen Defiziten in die Schulen
kommen. Es gibt ja auch genügend Studien, die das nachweisen. Das ist unsere wohlbekannte Zahl:
180 7,5 Millionen Erwachsene, die funktionale Analphabeten sind. Dann eben auch die Studien zu den
Lesefähigkeiten der Schüler, die eben nachweisen, dass [unv.] fünfzehn Jahren noch beim Lesen
und Schreiben haben oder wie das Leistungsniveau oder die Standards im Lesen bei den
Zweitklässlern sind, also das sind ja genügen Zahlen, die nachweisen, dass eine zusätzliche
Leseförderung nötig ist, damit diese Kinder im Grunde von den Vorteilen des Lesens profitieren.
Also all das, was eben das Lesen bietet, wie zum Beispiel Sprachkompetenz. Und die Frage die
nachweist, dass Lesen die Schlüsselqualifikation unserer Wissensgesellschaft ist, die dann eben
185 auch dazu führt, dass die Kinder vor allen Dingen eben nicht nur Begriffe und sprachliche Muster
erwerben beim Lesen, sondern eben auch, dass das die Phantasie anregt, dass sich Emotionen
ausbilden, das dann Vorbilder findet, und all die Sachen sind ja wissenschaftlich nachgewiesen.
Und dass eben die 1:1-Betreuung besonders förderlich ist, dazu kann ich ihnen jetzt keine Studien
nennen, aber es ist ja ganz banal, wissen wir aus eigener Erfahrung, dass wir bei Lehrern, die wir
mochten und die wir wertschätzten und die uns mochten, viel besser gelernt haben als bei Lehrern,
190 die wir nicht so sympathisch fanden. Das ist eine ganz banale Weisheit. Und unsere Erfahrung zeigt
einfach, dass diese exklusive Aufmerksamkeit den Kindern enorm gut tut, weil eben viele Kinder
das auch zu Hause gar nicht mehr erfahren. #00:21:20-7#

195 Interviewer: Meine nächste Frage wäre, als erste etwas abstraktere Frage, welche Rolle Lesen
beziehungsweise Literatur in der Gesellschaft hat. Sie sagten es ist eine Schlüsselkompetenz,
können Sie das noch ein bisschen ausführen? #00:21:40-6#

200 Person 1: Ja, wer nicht lesen kann, hat keinen Zugang zu Informationen, kann sich im öffentlichen
Raum nicht mal orientieren, ganz banal, also kann keine Straßenschilder lesen. Wer nicht lesen
kann hat eben keinen Zugang zu all dem, was ich eben genannt habe, wie eben Fördern von
emotionalen Entwicklung, der sozialen Fähigkeiten, und wer nicht lesen kann hat eben auch keine
Möglichkeit, einen qualifizierten Beruf zu erlernen und ist ein Leben lang auf Hilfsarbeiten
angewiesen. Also da fehlt dann schon eine ganze Menge zu einem erfüllten selbstbestimmten Leben,
wenn man das nicht kann. #00:22:22-9#

205 Interviewer: Ja, und dazu dann die umgedrehte Frage: Also wenn Lesen so wichtig für die
Gesellschaft ist, welchen Einfluss haben entsprechend gesellschaftliche Faktoren auf das Lesen? Sie
haben schon den Begriff «Bildungsbenachteiligung» genannt mehrfach, was bedeutet das für Sie?
Bildungsbenachteiligung überhaupt, also wie verstehen Sie das? Es gibt ja da Definitionen, aber
210 vielleicht haben Sie eine eigene Vorstellung davon? Und wie wird das in der Arbeit gesehen?
#00:22:46-1#

215 Person 1: Da werden wir jetzt politisch, ne? Es ist ja so, dass unser Schulsystem es nicht schafft,
Bildungsbenachteiligungen aufzuwiegen oder aufzuarbeiten. Die Nachteile, die Kinder aus
bildungsfernen Familien mitbringen, können in der Schule ja nicht aufgearbeitet werden, das schafft
sie nicht, und es ist ja auch so, dass unser dreigliedriges Schulsystem im Grunde von vornherein die
Chancen sehr deutlich zuweist. Und ich finde es ganz schlimm, wenn Grundschullehrerinnen nach 2
Wochen in der ersten Klasse schon sagen können «Dieses Kind hat 'ne Chance die Grundschule gut
zu schaffen und aufs Gymnasium zu gehen und dieses Kind wird es nicht schaffen». Das find' ich
220 einfach eine dermaßen große Ungerechtigkeit, das motiviert mich persönlich ganz besonders, mich
im Bereich Leseförderung zu engagieren. Und wir hatten ja in den 70er Jahren eine große
Bildungsreform, die eigentlich die Durchlässigkeit unseres Bildungssystems herstellen sollte. Das
hat sie auch rein formal, aber wenn die Kinder eben mit so großen Defiziten in die Schule kommen,
dann schafft auch die Durchlässigkeit des Systems, rein formal, es nicht, diese Kinder angemessen

225 zu fördern. #00:24:15-7#

Interviewer: Ok super, vielen Dank. Ich würde noch zwei Fragen stellen. Und zwar zum einen: wird das Projekt irgendwie evaluiert oder gibt's eine Art Selbstreflexion im Projekt? #00:24:36-9#

230 Person 1: Es finden ja verschiedene Sachen statt. Also wenn ich zum Beispiel die Austauschtreffen der Mentoren sehe, die wir hier in Hürth jeweils für die Mentoren an einer Schule organisieren, dann findet da schon eine Selbstreflexion statt. „Was mache ich da? Welche Methoden setze ich ein?“. Oder der Austausch mit den anderen: „Wie machst du das?“ und „welche Erfolge hast du und welche Probleme hast du?“ Da finde ich, findet schon an der Basis eine große Reflexion statt. Es
235 gibt aber auch auf dem Niveau der Vereine einige Vereine wie zum Beispiel Mentor Hamburg und auch andere, die machen alle zwei Jahre eine Lehrerbefragung. #00:25:36-6#

240 Person 1: Wir haben momentan einen sehr guten Kontakt zu einer Frau Professor Lehmann, eine Psychologin, die an der EFH in Bochum lehrt. Die ist selbst Lesementorin in Nolf [?] und die hat mit ihren Studenten im letzten Jahr Befragungen gemacht, hat Lehrer befragt, hat Mentoren befragt, hat auch durch einen glücklichen Zufall in einer vierten Klasse Untersuchungen machen können, wie sich eben Leseförderung auswirkt bei den Schülern dieser Klasse oder einigen Schülern dieser Klasse und hat dazu auch eine Kontrollgruppe gehabt von Kindern, die keine Leseförderung hatten,
245 und wir warten alle sehnsüchtig auf das Ergebnis dieser Untersuchung, die sie angestellt hat. #00:26:38-7#

Person 1: Ich kann jetzt nicht vorhersagen, wann sie so weit sein wird. Sie hat sich bewusst ein
250 Studiensemester genommen, hat das halbiert, damit sie das ein ganzes Jahr lang laufen lassen konnte und mit ihren Studenten dann diese Umfragen machen konnte, aber wann jetzt die Ergebnisse vorliegen werden, das kann ich nicht sagen. #00:26:59-5#

Interviewer: Ja. #00:27:02-3#

255 Person 1: Aber diese Möglichkeiten existieren, aber um eine große Evaluation über eine Uni machen zu lassen, hatten wir einfach bisher nicht das Geld. Aber ich finde, dass ebenso die Lehrerumfragen doch schon sehr aussagekräftig sind und ich denke auch mal, dass die Studie von Frau Professor Lehmann da sehr aussagekräftig sein wird. #00:27:27-8#

260 Interviewer: Ja. Das klingt so. Genau. Dann würde ich noch eine letzte Frage stellen. Und zwar: Sie sprechen ja von Leseförderung und so wie ich das bisher verstanden habe, ist das ja auch ein Leseförderprojekt. Es gibt ja auch den Begriff der Literaturvermittlung. Sehen Sie da Überschneidungen, weil sie ja mit dem Medium Literatur arbeiten? Dass es da auch nicht nur rein ums Lesen geht? Oder geht's schon wirklich darum die Kompetenz Lesen zu erlernen? #00:28:02-
265 9#

Person 1: Also es geht vor allen Dingen um eine Leseförderung, die ja eben auch eine Lernförderung ist, indem sie die Motivation, sich mit seiner Umwelt und dem, was die Welt zu bieten hat, auseinanderzusetzen [...] und es geht natürlich auch darum, die schönen Seiten des
270 Lesens und der Literatur auch kennenzulernen und den Spaß daran zu vermitteln. Wir lesen natürlich, wenn ein Kind sich nur für Fußball interessiert, gerne mal den Kicker mit ihm. Natürlich möchten wir auch, dass die Kinder all das an Kinderliteratur mitbekommen, was eben [unv.] zu bieten hat, den Spaß und die Freude da dran. Also was Kinderliteratur zu bieten hat. Und die Mentoren haben schon das Ziel, dass die Kinder eben auch Literatur kennenlernen, weil ja diese
275 gute Literatur ihnen ja auch in sich die Sprache fördert, die Phantasie fördert, von daher ist das bei uns nicht eine reine Leseförderung, das wäre zu kurz gefasst, aber es ist halt eine Lese- und Lernförderung über entsprechende Kinderliteratur. #00:29:24-0#

280 Interviewer: Alles klar, vielen Dank, dann würde ich jetzt auch mal auf die Stop-Taste auf meinem Recorder drücken.

Interviewer: Genau, dann würd' ich direkt anfangen, und zwar hab ich das ja so gegliedert: erst mal was grob zur Organisation, dann zum Projekt allgemein, was im Fall des Bödeckerkreises dann die Autorenbegegnungen sind, und dann ein paar abstraktere Fragen, aber ist eigentlich alles sehr konkret. Und zwar würde ich zuerst darum bitten, dass Sie die Organisation, also den Bödeckerkreis, einmal kurz beschreiben, was die Rolle der Organisation ist und die Ziele, ob es Arbeitsgrundsätze gibt und wenn ja welche? #00:00:39-2#

Person 1: Also mein Name ist Dr Karsten Steinmetz, ich bin der Bundesgeschäftsführer vom Friedrich Bödecker Kreis e.V. und wir als Bödeckerkreis, wir wurden 1953 gegründet, da gründete sich der erste, nämlich der in Niedersachsen, und dann wurden Schritt für Schritt in fast allen Bundesländern in Deutschland Bödeckerkreise gegründet. Es gibt überall einen außer in Berlin, also es gibt 15 Landesverbände, und in den 80ern hat man sich entschlossen, um einfach auch mehr im Konzert der Vereine mitspielen zu können und auch die Synergieeffekte zwischen den ganzen Landesverbänden mehr nutzen zu können, einen Bundesverband zu gründen. Der wurde dann glaub ich 1984 gegründet und davon bin ich der Geschäftsführer. Die Anfänge des Bödeckerkreises gehen zurück auf Hans Bödecker, das war der Sohn von Friedrich Bödecker, also hat Friedrich Bödecker ihn natürlich gegründet, aber groß geworden ist der Friedrich Bödecker Kreis durch Hans Bödecker. Friedrich Bödecker selber war jemand, der sich gedacht hat, dass es schade ist, dass so wenig Kultur auf dem Land ist, vor allem in Niedersachsen, und deswegen hat er nach dem Krieg angefangen mit Autoren in die Fläche zu gehen, hat aber auch so verrückte Sachen gemacht wie Kinofilme usw., also für ihn war es wichtig auch die Region ein bisschen mit einzubeziehen und da Kultur hinzubringen. Sie können sich höchstwahrscheinlich ja vorstellen, wie's nach dem zweiten Weltkrieg aussah in Deutschland, da gab's wenig Abwechslung vom Existenzkampf und so, und das war sozusagen sein Anfang/Antrag? Und dann hat er den Friedrich Bödecker Kreis gegründet, um das auch [unv.] institutionalisierter machen zu können. Über die Jahre, wie gesagt, wurden dann in allen Bundesländern außer in Berlin einer gegründet und jetzt gibt's den Bundesverband und wir arbeiten viel neben dem was die Landesverbände machen, sprich mit ihren Ministerien in den Bundesländern zu arbeiten, arbeiten wir halt mit den Bundesministerien. In welcher Rolle sieht sich die Organisation? Wir sagen immer wir sind die einzigen, die tatsächlich die meisten Autoren haben für Kinder- und Jugendliteratur, weil wir eine Datenbank haben, in der man aufgenommen werden kann. Einmal im Jahr gibt's eine Deadline, wo man seine Bewerbung schicken kann, und einmal im Jahr gibt's dann eine Redaktionssitzung. Wir haben immer so um die 90 Bewerbungen, wovon so im Durchschnitt 15 durchkommen. #00:03:24-0#

Interviewer: Bewerbungen von Autoren? #00:03:24-0#

Person 1: Ja genau. Also wenn du dir unsere Homepage anguckst, also wir sagen immer „wir haben die Autoren“, wir haben diese Datenbank, da ist es ziemlich schwer reinzukommen. Wenn man da drinne ist, kann man aber offiziell Förderung beantragen, dass man Lesungen machen kann an Schulen. Und das läuft auch wiederum so, dass wir von den Schulen einen bestimmten Mitgliedsbeitrag nehmen und dafür kriegen die dann billiger Autoren. Also die Schulen zahlen 70 Euro im Jahr und dafür können sie aber Lesungen machen, die wir wiederum bezuschussen, dass wir die Honorare von den Autoren zahlen. Aber halt nur von den Autoren, wo wir sagen, dass die bei uns in der Datenbank sind. Wenn du nicht bei uns in der Datenbank bist und nicht aufgenommen bist, was aus verschiedenen Gründen passiert, dann kriegst du keine Förderung und kannst meistens auch nicht an den Schulen lesen. Kannst aber halt natürlich auch bei anderen Dingen lesen, also bei Literaturfestivals und so weiter aber da können wir alles dann immer querfinanzieren. Wir machen auch eigene Projekte in den Bundesländern mit Literaturfestivals und Lesereihen und so weiter, aber wichtig ist, dass du halt immer bei uns drinne bist in der Datenbank und dann können wir das schaffen, organisieren, dass Kinder und Jugendliche vor allem halt Autoren mal treffen. Das war dem Friedrich Bödecker auch ganz wichtig, dass man eben nicht nur Bücher liest und so abstrakt irgendwas sich durchliest, sondern dass man auch mal die Menschen trifft, die hinter solchen Büchern stehen, also die Autoren. Und das machen wir in Deutschland einzigartig. Gibt glaub ich keinen Verein, der das sonst so macht mit den Autoren. Gibt noch andere große Literaturverbände wie Stiftung Lesen und Arbeitskreis Jugendliteratur etc., aber die haben natürlich eine ganz andere Ausrichtung und das macht uns zu was ganz besonderem. Was sind

unsere Ziele? Wie gesagt, genau das: Leseförderung, Literaturförderung, wir sind der Meinung dass Sprache das Wichtigste ist, um seine eigene Identität zu bilden und, um Jugendlichen die Chance zu geben frühzeitig auch vielleicht sich auszuprobieren darin, wie sieschreiben. Also wir alle kennen
60 das ja, wenn man schreibt hat man eine ganz andere Art mit sich selbst auch in Zwiesprache oder in Sprache zu sein. Und das ist das Gute, dass wir dann sowas organisieren können, dass wir den Kindern helfen, Jugendlichen helfen das erste Mal vielleicht mit sowas zu experimentieren. Wir machen in diesen Autorenbegegnungen auch oft Werkstätten, also wo die Kinder mit Autoren dann schreiben beziehungsweise sich ausprobieren. Arbeitsgrundsätze, denen die Organisation
65 folgt ... wüsst ich jetzt nicht so, dass man jetzt sagt „So alle Bödeckerkreise in ganz Deutschland machen das so“, ich glaube das ist sehr unterschiedlich auch immer von Region zu Region und inwieweit auch der Bödeckerkreis in das Land eingebunden ist. Gibt Landesverbände, die sind sehr involviert auch in die institutionelle Arbeit, während andere das eher nebenbei machen. Also gibt ganz ganz unterschiedliche Landesverbände, die da sind. Arbeitsgrundsätze an sich würde ich aber
70 immer sagen ist natürlich, was ich ja immer jetzt auch betont habe, dass wir halt versuchen Sprache durch die Begegnung mit Autoren lebhaft zumachen. Zu zeigen, dass Literatur die Kunst ist oder die Sparte der Kunst, die uns am Herzen liegt, von der wir glauben, dass sie am wichtigsten ist, wir wollen da natürlich keine Unterschiede machen aber das ist nunmal das, was uns begeistert, wofür wir eintreten, und deswegen organisieren wir das und machen wir das. Warum arbeiten wir mit
75 dem Medium Buch, Literatur? #00:07:18-0#

Interviewer: Das haben Sie ja gerade beantwortet im Prinzip. #00:07:19-9#

Interviewer: Ja, genau. Also im Endeffekt tatsächlich gehört auch nochmal die Kraft des Buches dazu. Natürlich ist uns auch wichtig, da ... Bücher haben natürlich eine bestimmte Magie, diese Möglichkeit halt sich in eine Welt einzuleben, die einem erstmal nicht nur alles vorgibt, wie Film oder Theater, sondern in der man noch selber Fantasie entwickeln darf und kann, das ist für uns natürlich auch etwas, was wunderschön ist.
80 So, jetzt zum Projekt allgemein. #00:07:52-1#

Interviewer: Genau, also wäre dann jetzt, also beim Projekt allgemein – es gibt ja von den Bödeckerkreisen auch das Kultur macht stark Projekt, ich würde da jetzt gern nicht darauf eingehen, weil ich schon ein anderes Kultur macht stark Projekt untersucht hab, sondern so grundsätzlich die Autorenbegegnungen, wie das so abläuft organisatorisch, konzeptionell? #00:08:35-2#
85

Person 1: Auch da gibt's unterschiedliche Ansätze, wie das läuft, und wir machen da ja auch ganz unterschiedliche Projekte in den Ländern. Ich würde jetzt eins nehmen, was ich jetzt sagen würde was ganz gut ist, weil's auch hier über uns läuft, über den Bundesverband, das heißt «Heimat in der Fremde». Und das haben wir vor zwei Jahren angefangen, also noch bevor das auch so ein großes
95 Thema wurde. Und da geht's vor allem darum, dass man sich klarmacht oder versucht sich darüber zu verständigen was es heißt einerseits für die, die die alte Bevölkerung sind, was die Heimat bedeutet, aber auch was Menschen, die vielleicht ihre angestammte Heimat verlassen mussten und jetzt hier irgendwo leben, inwieweit die halt mit diesem Doppelthema Heimat umgehen. Und da haben wir uns so ein bisschen drauf spezialisiert, dass man da eine Mischung macht. Wie gesagt,
100 das Projekt heißt „Heimat in der Fremde“, läuft jetzt in der zweiten Version dieses Jahr, wird auch gesponsert vom Bundesministerium für Soziales und Jugend. Das läuft so, dass ich eine Grundskizze aufzeichne und darauf bewerben sich dann die einzelnen Landesverbände mit ihren Ideen und dann entscheidet der Vorstand darüber, wer von den Bundesländern oder Landesverbänden dann dieses Projekt machen kann. Meistens läuft es dann so, dass die dann den
105 Ort suchen, also eine Schule, die dazu passen würde, wo halt eine bestimmte Grundstruktur auch ist von verschiedenen Hintergründen und dann wird der Autor ausgesucht. Meistens geht's auch ein bisschen darum, dass der Autor sich auch mit der Thematik schon mal bisschen auskennt oder halt die Thematik auch schon mal thematisiert hat. Man glaubt gar nicht, wie viele Autoren auch im Kinder- und Jugendbereich es gibt, die tatsächlich auch mit dem Thema sich beschäftigen und
110 versuchen, das auch aufzubereiten, dass die Jugendlichen das auch verstehen und vielleicht auch [unv.] Denkprozesse sich verändern und sie erkennen, was es eben dann auch heißt seine Heimat verlassen zu müssen. Ja, also man hat ja auf der einen Seite immer irgendwie dieses Problem, das

man denkt so irgendjemand kommt und nimmt einem so ein Stück Heimat weg, aber dass der andere alles verloren hat sind natürlich so Momente, die man mit den Leuten auch so ein bisschen besprechen muss. Und genau das ist natürlich auch das Ziel des Projekts, dass wir versuchen Menschen zusammenzubringen, eben wie gesagt alte Bevölkerung und neue Bevölkerung, dass die sich gegenseitig kennenlernen, dass die merken, dass wahrscheinlich beim Menschsein oft natürlich die Heimat ein großer Punkt ist, aber dass Menschlichkeit uns allen gegeben ist und dass wir da auch miteinander uns erkennen sollten und merken, dass wir eigentlich alle zu einer großen Bevölkerung gehören, der Welt nämlich, und was da wichtig wäre. Und natürlich auch wie gesagt dieses Beschreiben der alten Heimat, um zu zeigen, dass es eben nicht immer oft einfach nur ein einfacher Schritt war, sondern dass da auch oft natürlich Brutalität und schreckliche Erlebnisse usw. einen manchmal auch dazu zwingen können seine Heimat aufzugeben und wie brutal das oft für die eigene Persönlichkeit sein kann. Zielgruppe wie gesagt sind bei uns sowohl Menschen mit Migrationshintergrund aber halt auch Menschen, die schon ewig in einer bestimmten Region wohnen. Wie gesagt auch da, wir machen das sehr oft halt auch im ländlichen Gebiet, weil wir auch versuchen an Orte Kultur zu bringen, die nicht immer von der Kultur so gesegnet sind. Naja, warum nehmen wir genau die Jugend? Das ist natürlich der Punkt, also was zeichnet sie aus, die Zielgruppe? Ja ich glaube, im Jugendbereich hast du halt noch die Chance Menschen zu Denkprozessen anzuregen, die sie tatsächlich auch noch verändern. So böse wie das jetzt auch klingt ist es natürlich schon so, dass man als Mensch ja über seinen Lebenszeit auch sich selbst und bestimmte Vorstellungen sich baut und dann sehr oft eigentlich es einem schwerfällt sich zu verändern, da Veränderung natürlich immer auch irgendwo natürlich ein Schockmoment ist. Und ich glaube, es ist einfacher mit Jugendlichen zu arbeiten, weil sie halt auch noch vielleicht Lust haben darauf, Dinge in Frage zu stellen, Dinge neu zu machen, Dinge anders zu machen, Dinge zu hinterfragen und vielleicht auch viel offener sind gegenüber dem Verständnis oder dem Einfühlungsvermögen gegen andere. Wahrscheinlich jede emotionale Erfahrung macht einen halt irgendwie auch erfahrener, aber macht's schwieriger für einen, auch mit seinen Gefühlen oder auch mit seinen Ansichten zu spielen. Deswegen sind gerade die Jugendlichen eine gute Zielgruppe. #00:13:56-5#

Interviewer: Also das ist ein total spannendes Projekt, was Sie gerade beschrieben haben, aber ich würde glaub ich eine Ebene höher gehen doch auf die, vielleicht weil es im Fall der Bödecker-Kreise schwer zu trennen ist, dann doch auf die Gesamtorganisation, die Restfragen dazu. Also ich glaube das ist einfach für meine Arbeit sinnvoller im Ende. Gar nicht weil mich dieses Projekt nicht weiter interessiert. Es muss ja auch ein bisschen vergleichbar sein mit den anderen Sachen, die ich befragt hab. Und deswegen würde mich interessieren, ob irgendwelche wissenschaftlichen Erkenntnisse oder Studienergebnisse Einfluss haben auf die Arbeit beziehungsweise ob sich daraus irgendwelchen theoretischen Grundlagen generieren für das was man so tut? #00:15:05-6#

Person 1: Na da muss ich natürlich leider sagen, dass unsere Autoren jetzt nicht unbedingt vorher ausgebildet werden als Pädagogen oder so, sondern für die – was ja auch typisch ist, das was wir vorhin schon besprochen haben - Literatur kann man halt nicht unbedingt studieren oder so. Man kann es schon studieren aber du hast sozusagen deinen Schreibprozess, das ist meistens was sehr sehr individuelles. Und ich glaube was diese Autoren machen in den Werkstätten ist halt ihre Erfahrung und ihre ganz spezifischen, individuellen Herangehensweisen den Kindern zu vermitteln. #00:15:41-5#

Interviewer: Also es gibt quasi auch keine methodischen Tipps oder so irgendwas für Autoren im Vorfeld? #00:15:50-2#

Person 1: Nein. #00:15:52-3#

Interviewer: Die machen jeder macht wie er denkt? #00:15:54-0#

Person 1: Genau, genau. Aber das ist natürlich schon so, dass wir im Nachhinein auch Feedback kriegen von den Lehrern, inwieweit jemand jetzt gut war oder nicht. #00:16:06-3#

Interviewer: Ok. #00:16:06-3#

- 170 Person 1: Ja, also wir evaluieren natürlich unsere Autoren, aber an sich geht's uns ja darum, den
Kindern zu vermitteln was es heißt zu schreiben in dieser Werkstatt. Bei diesen Werkstätten
entstehen auch immer Texte, manchmal auch Publikationen, das ist das Schöne, aber du kannst
sozusagen nicht die Liebe zur Literatur nach D-Norm oder nach Qualitätsmanagement
175 standardisieren. Du kannst den Autoren am Anfang bisschen was mitgeben, also grad bei jungen
Autoren gibt's das oft, dass die dann nochmal nachfragen, wenn die eben noch nicht unbedingt die
Erfahrung haben im pädagogischen Bereich oder so, aber gerade so die, die das jetzt schon bisschen
länger machen, die entwickeln natürlich auch ganz eigene Herangehensweisen. Ich glaube, man
kann das so ein bisschen vergleichen mit Dozenten an der Universität. Du studierst ja und dann
machst du, wenn du gut bist, deinen Doktor und dann wirst du halt einfach in so eine Klasse
180 reingeschmissen und sollst die dann unterrichten oder denen was erzählen, aber du kriegst da ja
auch so gut wie nie, wie das sag ich mal bei Lehrern der Fall ist oder so, sowas wie Hospitationen
oder pädagogische Anleitung. Sondern man hofft einfach, dass du eine eigene Art entwickelst, wie
du das am besten machst. Und so ungefähr läuft das bei uns halt auch. #00:17:24-7#
- 185 Interviewer: Ok. Sie haben vorhin schon gesagt die Autoren werden geprüft bevor sie in diese
Datenbank kommen, und es kommen nur so wenige durch, welche Kriterien gibt's dafür, wer
durchkommt? #00:17:46-5#
- 190 Person 1: Das kann ich bloß beobachten, weil ich nicht zum Vorstand gehöre und zu den
Vorständen der Landesverbände, die das auswählen, aber meiner Meinung nach geht's viel darum:
haben die Leute tatsächlich Erfahrung? Dann natürlich die Qualität der Bücher, also da kommen
viele schöne bunte Bücher auch an, aber die sollten halt auch eine bestimmte gesellschaftliche
Relevanz haben. Also man merkt oft, dass die Autoren, die wir dann auswählen, tatsächlich auch so
eine bestimmte Art von Erfahrungsschatz haben, von dem wir glauben, dass der auch wichtig ist für
195 Kinder, dieses Gefühl zu vermitteln. Also wenn man Bücher schreibt, die halt zu individualisiert
sind, also eigentlich fast nicht mehr eine „Geschichte hinter dieser Geschichte“ erzählen ... also das
Faszinierende bei Kinderbüchern ist ja immer, dass die zwar einfach geschrieben sind oft, aber dass
sie halt auch für Erwachsene irgendwo eine Spannung haben sollen. Weil da so ein Stück von
Subtext drinne ist. Und das merkst du bei Autoren ganz schnell. Also ob die halt fähig sind,
200 tatsächlich in dieser Sprache der Jugend und der Kinder Dinge zu abstrahieren, die wiederum so
einen Denkprozess auslösen. Und das ist faszinierend zu sehen immer wieder, dass es davon
eigentlich nur ein paar gibt, die das wirklich auch sehr sehr gut machen. Und die sind's vor allem,
die wir dann halt nehmen. #00:19:17-4#
- 205 Interviewer: Ok. So, das mit der Evaluation haben Sie ja grad schon beantwortet. Die nächste Frage
auf meinem Zettel lautet „Welchen Schwierigkeiten muss sich das Projekt stellen?“ Kann man
sagen es gibt irgendwie für dieses Format Autorenlesungen in Schulen Hindernisse, mit denen man
umgehen muss? #00:19:42-1#
- 210 Person 1: Naja, wie immer in der Kinder- und Jugendarbeit natürlich Aufmerksamkeitslevel, ja, also
wenn man tatsächlich nicht so viel Schularbeit macht normalerweise ist es natürlich immer wieder
eine Herausforderung zu sehen, wie geht man mit den Kindern um, wie fasziniert man sie, wie zeigt
man ihnen seine eigene Liebe? Also es ist ja natürlich nicht immer so gegeben, dass die Kinder
auch gleich mit Literatur so viel anfangen können, gerade heutzutage wird das oft glaub ich gerade
215 im Jugendlichenbereich immer schwieriger, weil natürlich auch das Ablenkungspotential viel
größer ist. Natürlich auch immer die Zusammenarbeit mit den Schulen, also es gibt halt Schulen,
die sehen dass Literatur wichtig ist, andere nicht. Also da merkt man dann auch, dass man da in der
Fläche natürlich bestimmte Momente hat, wo man dann auch da enorm schon Zweifel thematisieren
muss. Wie gesagt, ist es immer so. Man steht dann in der Klasse oder sitzt dann nachmittags mit
220 den Kindern, versucht einerseits ihnen das Schreiben näherzubringen, aber es ist natürlich immer so,
dass auch bei Kindern, [unv.] bei jedem Menschen ist, keine Ahnung, auch so eine Sehnsucht auch
danach, irgendwas schnell fertig zu kriegen, und dass man dann natürlich immer wieder zeigen
muss, dass Literatur halt auch ein Prozess ist. Deswegen gibt's auch manche Werkstätten, die gehen
auch ein halbes Jahr. Und es gibt hier in Magdeburg jedenfalls auch eine eigene Schule, wo so ein

225 richtiges Schreibprogramm ist, wo mehrere Kinder dann tatsächlich jeden Freitag auch immer wieder schreiben miteinander und auf längere Sicht tatsächlich auch mal konstruieren. Was jetzt leicht/vielleicht? sich später auch nochmal richtig sich auszahlt, wenn man sich überlegt wie schwer es eigentlich tatsächlich ist einen Roman zu schreiben. #00:21:37-4#

230 Interviewer: Ja. Okay. Dann würde ich zum letzten Teil übergehen mit den bisschen abstrakteren Fragen. Und zuerst - meine Arbeit hat sich jetzt dahin entwickelt, dass es eher ums Lesen geht als um Literatur, entsprechend wäre die Frage: gibt's einen Unterschied zwischen Lesen und Literatur oder Leseförderung/Literaturvermittlung? Wo sehen Sie sich eher? Und gibt's einen Unterschied bezogen auf die Rolle in der Gesellschaft von Lesen und Literatur? Ich hab das Gefühl über die
235 Rolle von Literatur haben Sie schon sehr viel gesagt, deswegen würde ich jetzt eher diesen Aspekt von Lesen stark machen. #00:22:22-6#

Person 1: Ja genau. Das ist ja für uns auch das wichtige, dass in dieser Leseförderung, dass wir auch versuchen wollen, was natürlich miteinander zusammenhängt, auch die Faszination von Literatur zu thematisieren, aber dass es natürlich schon darum geht auch zu zeigen, dass Lesen einem auch
240 tatsächlich eine ganz andere Welt eröffnen kann. Also wir alle wissen das wahrscheinlich, so schön wie Film und Musik und Theater auch sind, das einzige, was über die letzten Jahrtausende tatsächlich unsere Kultur hochgehalten hat und uns als einzelne Menschen wahrscheinlich einen Haufen Erfahrungen erspart hat, weil wir sie uns erlesen konnten und daraus lernen und deswegen
245 sozusagen vielleicht vieles besser machen in unserem Leben, vor allem natürlich das ist was geschrieben wurde. Und wir alle wissen, die Bedeutung von Sprache, von Schrift, inwieweit das sozusagen als Gesellschaft uns hilft ... an sich, wenn man so will, ist fast alles geschrieben, was wichtig ist. Ja, sei es unsere Verfassung, seien es die großen philosophischen Bücher, seien es die religiösen Bücher. Also Lesen ermöglicht dir tatsächlich eine bestimmte Art von Autonomie, von
250 Individualität, von Autarkie, und das sozusagen den Kindern mitzugeben, zu zeigen, dass sie sich, wenn sie wollen, halt die Welt erschließen können, die Welt aufschließen können für sich, das liegt uns sehr sehr am Herzen. #00:23:40-3#

Interviewer: Ok. Und kann man umgekehrt irgendwie sehen, welchen Einfluss gesellschaftliche
255 Faktoren beziehungsweise die Sozialisation auf das Lesen von Einzelnen haben? #00:23:54-6#

Person 1: Ja, natürlich. Also du hast natürlich oft Kinder dabei, die die Faszination spüren, aber halt sehr wenig Möglichkeiten haben, sie dann auch im Alltag privat bei sich zu Hause auszuleben. Da muss man dann vielleicht manchmal nachhelfen und auch vielleicht Hilfestellung geben zur
260 nächstgelegenen Bibliothek und solche Dinge. Du hast halt Unterschiede, gerade in den Grundschulen hast du auch mit einem ganz dezidierten Publikum zu tun. Also ich merke das, oder wir merken das, vor allem auch, wir machen hier in Sachsen-Anhalt auch so einen Lese-Vorlese-Wettbewerb. Ist faszinierend zu sehen, dass es da manche Kinder gibt, die tatsächlich zu Hause alles, was sie jetzt eigentlich vorlesen sollen, fast auswendig gelernt haben, um dann nebenbei eine
265 kleine Theatershow noch abzuziehen, wie gut sie lesen, und andere, wo du einfach merkst, ja, da gab's wahrscheinlich zu Hause bloß dieses eine Buch, aber das hat er dann wirklich auch so eng und tief bearbeitet, wie er das jetzt vorträgt. Das ist schon faszinierend. Also da gibt's große soziale Unterschiede leider in den Welten der Kinder. Aber das ist ja auch wiederum eine Stärke unserer Gesellschaft, dass Familie eben auch nicht standardisiert ist, sondern dass es immer wieder
270 unterschiedliche Vorstellungen gibt, welche Eltern wie ihre Kinder erziehen wollen und wie sie die großziehen wollen. Natürlich kann man darüber manchmal lamentieren, aber manchmal kann man auch vielleicht denken, dass die Familie dann immer noch so was ist auch wie so ein Experimentierort, wo ganz unterschiedliche Kinder rauskommen. #00:25:34-4#

Interviewer: Schön. Ich würde die nächsten Fragen überspringen und direkt zur letzten Frage übergehen. Es gibt immer diese Instanzen Familie, Schule, Freundeskreis, sie haben grad schon die Familie angesprochen, und in der Schule finden die Begegnungen statt, aber kann man irgendwie nochmal konkret sagen, wie sich die Arbeit der Bödecker-Kreise in diesem Prozess der Lesesozialisation, also wie man zum Leser wird, selber sieht, auch im Gegensatz oder gemeinsam
280 mit den Instanzen Familie, Schule, Freundeskreis? #00:26:22-0#

Person 1: Wie gesagt, wir sind ja im Endeffekt Dienstleister für die Autoren und wollen natürlich auch eine bestimmte Art von Leserschaft erzeugen. Machen das aber nicht nur sozusagen als Produktionsprozess, sondern sehen Literatur, Lesen, Schrift, Buchstaben, als das Medium, um sich
285 die Welt aufzuschließen. Das passiert natürlich auch an unterschiedlichen Orten. Wir freuen uns natürlich wenn das, was wir tun mit den Kindern, im Freundeskreis sich rumspricht. Man hofft ja auch immer, und man merkt das ja auch, und das ist ja auch immer noch so dass du's gesellschaftlich auch siehst, dass irgendwie das dazugehört zum Leben in Führungsstrichen, dass man einen Baum gepflanzt hat oder n Buch geschrieben hat, [unv.] wenn dann die Buchmesse läuft
290 irgendwo merkt man ja, dass da ein Haufen Leute sind, die sich da auch mal unbedingt selbst publizieren wollen. Wenn du das als Kind machst, ist das natürlich auch nochmal wunderschön und natürlich erzählst du darüber in deinem Freundeskreis. Schulen sind für uns halt der Ort ... die Schulen vertrauen uns und wir vertrauen den Schulen, die uns die Möglichkeit geben, unsere Mission zu erfüllen. Das ist aber immer ein Vertrauensprozess, der sich aufbauen muss. Also du
295 hast auch die Lehrer, die genau wissen und spüren irgendwo, welche Kinder sind es vielleicht, die tatsächlich auch mehr wissen wollen von der Welt. Also das Problem ist ja wahrscheinlich immer, dass du durch deine Familie auch geprägt bist und schon Vorstellungen hast, wie die Welt aussieht, dass du aber irgendwo auch natürlich bestimmt durch die Schule, wo du dann sozusagen auch mal in so eine Öffentlichkeit gezerzt wirst als Kind, also neben der Verfassung deiner Eltern und deiner
300 Familie gibt's natürlich auch unsere Verfassung des Staates. Die Schule ist ja diese Institution, die versucht dich ein bisschen daran zu gewöhnen, dass da halt neben der Familie auch noch eine Gesellschaft existiert, in der du Rechte, aber auch Pflichten hast, und die natürlich auch versuchen wird ... und das merkt man ja auch bei Lehrern, dass die da tatsächlich auch noch ein bisschen nachverfolgen, was wird aus Kindern, was machen die? Bei mir ist es ja auch so, als ich dann
305 meinen ersten Roman herausgebracht habe, sprach mich auch gleich eine Deutschlehrerin an und war total glücklich und hat das durchgelesen und war total happy irgendwie, dass die Schule auch diese Tendenzen natürlich fördert. Man kann aus der anderen Perspektive natürlich auch sagen manchmal sind es vielleicht Lehrer, die es vielleicht nicht erkennen, das ist natürlich das traurige, da kann ich aber wenig zu sagen, warum manche Lehrer so sind und manche Lehrer so, weil auf der
310 einen Seite können sie sozusagen so ein Katalysator, ein Vervielfältiger werden für die Kinder, was sehr schön ist, aber sie können natürlich auch hemmen, das ist immer schwierig. Ähnlich ist es natürlich im Freundeskreis, Literatur hat nicht immer so den besten Stand, wenn man will natürlich, weil es halt auch anstrengend ist, sich tatsächlich auch mal irgendwie ein Buch zu nehmen und das tatsächlich durchzulesen. Auch bei vielen vielleicht auch, die vorgefertigt sind durch Visualität,
315 Fernsehen, Kino usw., ist vielleicht auch dieser Spaß daran, eigene Phantasien zu entwickeln, nicht mehr so groß. Dass da vielleicht auch so ein Druck aufgebaut wird im Freundeskreis ... Ich glaube sozusagen, Literatur muss in allen dreien eine große Rolle spielen, aber sie können sich halt auch gegenseitig anstecken. Ich sehe auf jeden Fall dadurch, dass die Schule immer noch sehr konservativ ist in vielen Dingen, dass die Lehrer wissen wie wichtig Sprache ist, das ist gut. Familie
320 ist das vielleicht nicht immer so ausgeprägt und man kann nur hoffen, dass das im Freundeskreis an der Schule oder was weiß ich wo, weil's dann auch vielleicht ein Lesezirkel oder so tatsächlich nochmal so dann alles umbindet. Wie gesagt, ich kann sehr schwer sagen, wo wir eigentlich am meisten ansetzen. Wir versuchen halt in der Schule, weil das sozusagen die Struktur ist, wo die Kinder zusammen sind, viel zu machen, hoffen natürlich, dass die Kinder das auch zurück in die
325 Familie bringen, dass sie halt sagen «Ja wir haben heute in der Schule das gelesen, kann ich das nicht mal weitermachen oder könnte ich nicht auch was schreiben?» oder so, es gibt ja auch viele Eltern, die ihre Kinder dann auch unterstützen in bestimmten Dingen, die sie dann [unv.]. Und Freundeskreis ist natürlich ganz schwierig immer da reinzukommen. Man kann nur hoffen, dass wir irgendwie in jedem Bereich da eine Rolle spielen und Themen vorgeben können. Aber manchmal
330 kann man da ganz schwer ansetzen oder sagen was passiert. Ich glaube es ist tatsächlich eine Mischung aus allen dreien. #00:30:59-0#

Interviewer: Ok, alles klar. Das wäre auch schon meine letzte Frage gewesen und ich würde auf Stop drücken.

Interviewer: Dann wäre meine erste Frage direkt, ob Sie mir den organisatorischen Rahmen dieser ganzen Sache beschreiben könnten, also was passiert von Sie als Bibliothek würden gerne ein Lesehelden-Durchlauf durchführen bis tatsächlich die Kinder sind da, es geht jetzt los? #00:00:27-1#

5

Person 1: Gut, also das fängt eben damit an, dass ich woher auch immer auf den Lesehelden aufmerksam werde, mir dann als allererstes im Team überlege, mit welcher Zielgruppe Jungen, also mit welchem Alter, will ich den Lesehelden durchführen, der geht ja für drei verschiedene Altersstufen. Und ich hatte ihn bis jetzt mit zwei verschiedenen Altersstufen durchgeführt, einmal mit den sechs bis acht-jährigen und einmal eben auch mit den zehn bis zwölf-jährigen. Ich mach das immer abhängig davon, wo ich grad in meinem bestehenden Leseförderkonzept feststelle, dass ich Lücken habe, die ich gut füllen muss, wo ich einfach auch eine Zielgruppe erreiche, die mir bis jetzt noch fehlt. Damit fang ich also erst mal an. Guck, welche Gruppe hab ich da, dann guck ich mit wem kann ich das durchführen. Rekrutiere ich die Jungen aus einer bestimmten Schule oder geh ich an einen Fußballverein und nehme die Jungen, die in dem Verein sind, oder mach ich das, weil wir ja eine kirchliche Bücherei sind, mit einer Messdienergruppe und dann muss ich mir jetzt überlegen wen will ich erreichen und wen sprech ich dann gezielt an. Das ist das erste. Und beim Lesehelden ist es ja so, dass man zwei verschiedene Kooperationspartner braucht, das heißt also der eine ist praktisch der, von dem auch die teilnehmenden Jungen gestellt werden, und der zweite ist dann der, der den Vorlesepart übernimmt. Und da guck ich dann bei der Suche nach dem zweiten Kooperationspartner ganz gezielt danach, was ist ein Kooperationspartner der bei Jungen gut ankommt. Also ich hab das bisher gemacht zum Beispiel mit dem Polizeipräsidenten der Polizei hier vor Ort, der Kreispolizei, ich hab's gemacht mit dem Feuerwehrchef und ich hab's auch schon gemacht mit einem Landtagsabgeordneten. Das sind so die Vorüberlegungen. Also ich hab's dann gezielt mit bestimmten Schulen gemacht, einmal hab ich's mit allen Grundschulen gemacht und jede Grundschule durfte mir drei Jungs schicken, einmal hab ich's gezielt nur mit einer Grundschule gemacht und einmal hab ich's sogar mit einer Sekundarschule gemacht, weil mir da in dem Zusammenhang wichtig war, auch nochmal Jungen mit Inklusionsbedarf und Migrationshintergrund mit dazunehmen. Und wenn ich das dann geklärt habe, dann muss ich ja erst mal mit den Kooperationspartnern gemeinsam den Antrag stellen beim Borromäusverein, und das heißt also man formuliert dann die Ziele aus, die man damit verfolgt, man überlegt sich, was jeder einzelne Kooperationspartner damit bezweckt, das füllt dann jeder aus. Und wenn der Antrag bestätigt ist, dann geht es eben daran dann mit Hilfe der Medienliste, die der Borromäusverein herausgibt, praktisch geeignete Literatur rauszusuchen, ein Buch oder mehrere Bücher auszuwählen, aus denen gelesen wird und da eben auch zu gucken wer ist der männliche Vorlesepat, der dafür gebraucht wird, und was passt auch so zu dem. Und dann, wenn die Jungen gefunden sind ... also ich hab dann immer noch ein persönliche Einladungsschreiben an die Jungen geschickt, gesagt, dass ich mich drauf freue, hab auch einen Elternabend schon im Vorfeld gemacht, um den Eltern zu erzählen was das eigentlich ist, und dann geht's eigentlich los. #00:03:47-2#

40

Interviewer: Und dann direkt weiter, wenn's dann losgeht, was passiert dann? Können Sie das beschreiben? Also wie so eine Leseheldensitzung aussieht? #00:04:01-9#

45

Person 1: Bei den Lesehelden ist das anders als bei anderen Projekten, da hab ich mir im Vorfeld ein Buch ausgesucht, das ich mir vorstellen kann das passt, wobei ich da eben immer gucken muss, dass es ein Thema ist, das die Jungs interessiert. Fußball geht gut, Feuerwehr geht gut, ein Krimi geht gut, Polizei ist dann ja da mit drin, irgendwas technisches geht gut, Weltraum hab ich auch schon gemacht, geht auch gut. Da guck ich dann welches Buch passt dazu und dieses Buch ist im Prinzip der Mittelpunkt jedes Treffens. Ich mach's in der Regel so, dass ich zu Beginn, also beim ersten Mal, eine Vorstellungsrunde mach, dann wird wirklich auch der erste Textausschnitt vorgelesen vom Vorlesehelden, und da muss ich dann allerdings im Vorfeld gut gucken was sind das für Jungen, die ich da hab, können die eine längere Textstelle zuhören oder sind die in der Lage maximal zehn Minuten zuzuhören, dann verteil ich das Vorlesen auf zwei Stellen in der Sitzung und abgewechselt wird das bei mir immer durch eine Aktion, die sich auf das Buch bezieht, die aber eher mit Praxis bezogen ist. Dass entweder was gebastelt wird, oder ein Sprachspiel gespielt wird, das Bewegung dabei ist ist immer ganz wichtig, und solche Sachen. So dass also jedes einzelne

55

Treffen erstmal sich aufteilt in ein oder zwei Leseteile, dann eben einen praktischen Teil und dann – nicht unwichtig – einen Teil, bei dem sich jeder Junge ein Buch aussuchen darf, das er dann mitnimmt nach Hause und das nächste Treffen, also das zweite, fängt dann praktisch damit an, das
60 erstmal jeder erzählt was hab ich eigentlich gehabt zuhause, wie hat mir das gefallen, hab ich das durchlesen können oder brauch ich nochmal ein bisschen Zeit, und dann steht eben am Ende jede Mal wieder die Buchauswahl eines neuen Buches. Gerne bin ich da allerdings auch unterwegs mit den Jungen, also ich bleib da nicht unbedingt fest in der Bücherei, sondern guck, wenn der Krimi grad auf'm Fußballplatz spielt, dann halten wir durchaus so eine Vorleseinheit auch auf'm
65 Fußballplatz ab. Oder aber bei der Feuerwehr auf der Feuerwache und wir besichtigen die dann oder sowas. #00:06:12-3#

Interviewer: Dann würde ich die nächsten Fragen ein bisschen konkreter zu der Durchführung stellen. Und zwar die erste Frage ist nach Methoden, Sie haben grad schon da relativ viel gesagt. Sie
70 haben auch schon gesagt es gab beim ersten Mal durchführen nicht diesen Aufbau von Leseheld schon vom Borromäusverein aus ... #00:06:46-2#

Person 1: Ja richtig, da gab's nichts fertiges, da hab ich halt alles selber gestrickt. Da hab ich mir selber das Buch überlegt, hab mir selber Sprachspiele überlegt, die man dazu machen kann, hab
75 selber Materialien gebastelt, was ich dann eingesetzt hab, Memoryspiele oder Sprachspiele, bei denen man laufen muss und was schreiben muss und solche Sachen. Jetzt gibt es halt die Materialien, wobei ich persönlich immer eher dazu tendiere, weil ich die Kinder auch hier vor Ort auch sehr persönlich kenne, weil ich die seit dem Kindergarten eigentlich alle betreue hier in der Stadt und dann eigentlich immer sehr genau weiß wer kommt da auf mich zu,
80 und da passen oft die Methoden nicht, die angegeben sind. Wenn ich Inklusionskinder da hab, dann muss ich einfach anders mit umgehen und da muss ich einfach ganz genau wissen wen ich vor mir hab und dann gucken welche Methode verwende ich da. Und dann fahr ich meistens besser, wenn ich das selber mach. #00:07:37-6#

85 Interviewer: Dann ist mir grad eine Frage eingefallen weil Sie grad sagten Sie kennen die Kinder meistens schon. Also es ist schon so, dass das schon Kinder sind, die vorher auch mal in der Bücherei waren? #00:07:53-4#

90 Person 1: Nee, eben nicht. Also wir haben hier in Beckum 37000 Einwohner und wir haben ein durchgehendes Leseförderkonzept, das setzt an eigentlich bei den 18 Monate alten Kindern, und ich treff die über Kita und dann spätestens wenn die in die Grundschule kommen, dann machen alle Beckumer Kinder, das sind so 200-300 im Jahr, nen Büchereiführerschein bei mir, der über vier Wochen geht. Und dann treff ich die halt in der Schule jährlich wieder. Also wir haben wirklich so ein fortlaufendes Konzept, das sind aber nicht Kinder die dann durchaus in die Bücherei kommen,
95 sondern ich treff wirklich die ganzen Schulklassen jedes Jahr immer wieder. Und daher kenn ich die Kinder. Und nicht weil die in die Bücherei kommen. Weil grade für den Lesehelden such ich mir ja die aus die eben nicht kommen. Das ist einfach weil wir wirklich Wert legen auf ein durchgängiges Leseförderkonzept und unsere Arbeit und unseren ganzen Bestand auch so aufgebaut haben, dass er den Kindern da immer wieder
100 entgegenkommt. Und dadurch kenn ich die eben sehr genau, weil ich die wirklich immer wieder treffe. #00:08:55-1#

Interviewer: Dann weiter zur Auswahl der Bücher, Sie sagten es soll passen zum Partner und es sollen Themen sein, die Jungs interessieren und dazu wäre meine Frage wie die Auswahl da genau
105 abläuft, also fragen Sie die Jungs, was sie interessiert, oder nimmt man das an? #00:09:23-9#

Person 1: Also ich mach da ganz Verschiedenes. Also zum einen kenn' ich den Buchmarkt sehr genau, also ich lese im Schnitt so im Halbjahr 200-300 Kinderbücher und guck, dass ich weiß was da so auf'm Markt ist. Dadurch, dass ich die Kinder immer wieder treffe, weiß ich eigentlich auch
110 so wo die unterwegs sind, weil ich sehr viel im Gespräch bin mit denen. Ich hab aber auch den großen Vorteil, dass ich hier in der Bücherei zwei Leseclubs hab, einen mit Jungen und einen mit Mädchen, mit denen ich eigentlich jeden Monat über das spreche, was so neu auf dem Markt ist und

- was die so toll finden, und die sind so zwischen acht und dreizehn Jahren und da krieg ich eigentlich immer ganz gute Rückmeldungen, was die so gut finden, und da weiß ich eigentlich
115 ziemlich genau wie die so ticken, was sprachlich bei denen ankommt, was thematisch drin sein muss, welche Bilder da drin sein müssen damit die Bücher bei denen auch wirklich Anklang finden. Und ich mach, das mach ich aber eher mit Älteren, da mach ich wirklich zu Beginn eines solchen Projektes einen Fragebogen, frag eben Interessen ab, was lest ihr gerne, welche Richtung, welches Genre, und dann wende ich, dann hab ich aber auch mehr Zeit für so ein Projekt als diese vier
120 Treffen beim Lesehelden, dann wende ich wirklich Methoden an, dass ich die Kinder direkt mit einbeziehe, also ich biete so was weiß ich sieben, acht Titel an und mit «Bookcasting» und «Blind Date mit Buch» und «Büchersteckbrief» lass ich die selber mitentscheiden, welches Buch dann letztendlich gelesen wird. #00:10:49-6#
- 125 Interviewer: Dann würde ich weitergehen zu der Frage nach den Schwierigkeiten. Kann man das irgendwie sagen, dass es generalisierbaren Schwierigkeiten gibt in diesem Projekt, mit denen man umgehen muss? #00:11:05-2#
- 130 Person 1: Also ich denke, wenn man jetzt mit der Zielgruppe arbeitet, die ich hier hab, muss man immer davon ausgehen, dass es Eltern gibt, die nicht so zuverlässig sind, dass sie ihre Kinder wirklich immer schicken, also da muss man wirklich jedes Mal vorher, und deswegen nehm' ich gerne eine Schule als Kooperationspartner, immer nochmal wieder an den nächsten Termin erinnern, weil sich die Eltern das nicht merken, und dann wird's ein bisschen schwierig. Außerdem hab ich natürlich bei der Zielgruppe dann oft auch verhaltensauffällige Kinder dabei und dann auch damit
135 zu tun, dass die halt sehr unruhig sind, dass ich mich einfach drauf einstellen muss, dass sie nicht einfach eine halbe Stunde ruhig am Platz sitzen bleiben können, und das muss ich halt bei der konkreten Durchführung dann berücksichtigen, dass ich immer wieder Bewegungsangebote mach. Oder zum Beispiel dass ich dem Vorlesenden selber gelbe und rote Karten gebe und dass der, wenn er das Gefühl hat die werden total unruhig, die Karte zieht und dann mal kurz mit den Schülern
140 gucken kann warum hören die jetzt grad nicht zu? Ist die Textstelle langweilig oder sind die einfach grad total unruhig? #00:12:04-4#
- 145 Interviewer: Dann würd ich von der konkreten Umsetzung weitergehen zu der Frage an Sie: warum machen Sie das überhaupt? Also warum Literaturvermittlung bzw. Leseförderung, Sie sind da ja offensichtlich sehr engagiert? Mit welchem Ziel? #00:12:26-8#
- 150 Person 1: Also mir ist das einfach persönliches Bedürfnis, meine persönliche Begeisterung an Literatur, an Lesen, an Medien generell, also nicht nur an Büchern, einfach weiterzugeben und zu vermitteln und wirklich zu zeigen auch wie viel man da so rausziehen kann und wie viel Spaß man grade mit Büchern haben kann. Und durch das, was ich hier so von den Schülerinnen und Schülern, auch von den Kindergartenkindern, so rückvermittelt bekomme, hab ich einfach auch eine hohe Motivation weiterzumachen, weil ich einfach sehe dass bei sinkenden Ausleihzahlen, die Bibliotheken heute haben, ich sagen kann, dass ich eigentlich steigende Zahlen immer noch hab. Und das ist finde ich schon eine Riesenmotivation. Und mir ist persönlich auch immer wichtig,
155 frühzeitig eben nicht nur beim Buch, sondern auch beim Umgang mit anderen Medien auch, wirklich aufzuklären was steckt da eigentlich hinter, also auch wenn's hinterher ums Internet geht oder um Sachen, die man eben auch so rauszieht, einfach auch mal aufzuklären was geht da eigentlich und was ist eigentlich richtig und wo muss man da auch mal so ein bisschen aufpassen. Das ist mit immer auch wichtig. #00:13:34-5#
- 160 Interviewer: Das geht ja eigentlich schon direkt über zur nächsten Frage nach dem pädagogischen „Anspruch“ oder einem irgendwie über das reine Vermitteln von Spaß am Lesen oder Lesekompetenz hinausgehenden Anspruch, gibt es so einen also? #00:13:52-2#
- 165 Person 1: Ja also bei mir schon, weil mir einfach wichtig ist auch da ein bisschen Chancengleichheit zu schaffen. Also ich seh', dass halt immer mehr Kinder zuhause ja gar keine Anleitung mehr kriegen, auch überhaupt nicht mehr ans Lesen oder an die Auseinandersetzung, an die kritische Auseinandersetzung mit Medien überhaupt herangeführt werden. Und mir ist das schon wichtig

170 dafür zu sorgen, und ich bin deswegen auch technisch hier in der Bücherei mittlerweile so gut
aufgestellt, dass ich denen auch ermöglichen kann auch im Rahmen zum Beispiel von Lesehelden
mit so einem Smartboard auch mal Sachen auszuprobieren, die später, wenn die mal im Berufsleben
sind, auch einfach wichtig sind. Das man einfach auch versucht was zu vermitteln, was einfach
später wichtig ist, was jetzt schon über den normalen Spaß am Lesen weit hinausgeht. Ich stell
175 einfach auch fest, dass die Sprachkompetenz bei den Kindern und Jugendlichen wirklich massiv
nachlässt, und da ist mir schon auch wichtig da so ein bisschen gegenzusteuern und die dahin zu
bringen, sich auch wirklich in ganzen Sätzen und zusammenhängen auch mal zu so einem Buch zu
äußern, und das ist mir grade bei der Leseförderung schon echt ein wichtiges Anliegen. #00:14:58-
9#

180 Interviewer: Nächste Frage. Was ist gute Leseförderung, können Sie das aus Ihrer Perspektive
sagen, wann irgendwas erfolgreich ist, wann es gut ist, was macht einen guten Vermittler
beziehungsweise Förderer zum Beispiel aus? #00:15:17-4#

185 Person 1: Also wichtig ist mir einfach an einer guten Leseförderung, dass ich es schaffe mit Spaß
und mit wirklich dass diejenigen die da jetzt teilnehmen wirklich sagen „Boah, es hat richtig Spaß
gemacht“ und am Ende gar nicht merken, dass sie dabei immens viel gelernt haben. Also dass die
Leseförderung nicht wie Schule rüberkommt, „Und jetzt muss ich mich da hinsetzen und jetzt muss
ich da laut vorlesen oder jetzt muss ich da irgendwas machen“, sondern dass das Ganze in so einen
spielerischen Kontext eingebunden ist, der am Ende dazu führt, dass man ganz freiwillig wirklich
190 einen guten Zugang zu Literatur bekommt. Das ist mir eigentlich wichtig. Und dazu muss ich
einfach wirklich auch die Zielgruppe sehr genau kennen, wissen wie die ticken und auch wissen,
was die für Bedürfnisse haben, da reicht's jetzt nicht aus, dass ich einfach nur die Literatur kenne,
sondern da muss ich auch mit denen wirklich gut umgehen können und ich muss wirklich in der
Lage sein auch nen Draht zu denen aufzubauen, die anzusprechen. Und da muss ich auch gucken,
195 wenn ich merke „Oh, mit dem komm ich jetzt gar nicht an“, dann muss ich eben auch umrudern,
eben auch ganz spontan umstellen und wirklich auch was anderes machen. Und das muss ich halt
erkennen können und nicht stumpf sagen „Hier, ich hab das jetzt so vorbereitet, ich zieh das jetzt so
durch.“ #00:16:28-8#

200 Interviewer: Ein wunderbarer Übergang dazu dass ich zur Rolle der Kinder, der Teilnehmenden
kommen würde. Wer die sind haben Sie eigentlich schon beschrieben und dann fände ich schön,
wenn Sie nochmal beschreiben könnten was für eine Rolle die Kinder in der Durchführung haben
beziehungsweise wie aktiv die Kinder auch sind. Sie haben schon ein bisschen was dazu gesagt,
aber nochmal so zusammenfassend vielleicht? #00:16:59-8#

205 Person 1: Also mir ist wichtig, dass die wirklich an möglichst vielen Punkten aktiv mitgestalten
können. Das sie Einfluss nehmen können auf das, was da passiert, das man eben auf sie eingeht,
dass sie das Gefühl haben sie können das auch ohne Hemmschwelle nutzen. Also dass wirklich die
Teilnehmenden das Maß sind und nicht das Projekt als solches, das hab ich jetzt so gestrickt und so
210 zieh ich das jetzt durch, sondern der Maßstab ist immer das schwächste Glied der Kette bei den
Teilnehmern und auch das muss, ich sag immer so „barrierefrei“, also wirklich ohne
Schwierigkeiten teilnehmen können. #00:17:35-0#

215 Interviewer: Dann sind wir schon beim letzten Block, nämlich zu dem Einfluss von einem bisschen
größeren Rahmen außer dem einzelnen Projekt und zwar ist die Frage, ob irgendwie ein größerer
Rahmen Einfluss hat auf irgendeine Art und Weise auf die konkrete Arbeit, aktuelle Ereignisse oder
so in nem Sinne von entweder dass es konkret thematisiert wird oder dass man daraus irgendwie
seine Ziele zieht oder sowas? #00:18:18-2#

220 Person 1: Erstmal, es gibt für mich sowieso so einen Rahmen, also ich guck immer nicht alleine hier
in Beckum was machen wir, sondern ich steh in ganz enger Kooperation mit Schulen mit Kitas,
auch mit dem Kulturausschuss der Stadt, und wir gucken was ist Thema einer Schule. Also wenn's
zum Beispiel eine Schule ist, wir haben das Problem zum Beispiel, dass viele Förderschulen
aufgelöst wurden und die Förderschüler jetzt in die Regelklassen integriert werden müssen, und das

225 ist schwierig. Und dann gucken wir wie kriegen wir das zum Beispiel im Rahmen von
Leseförderung, im Rahmen von Projekten, hin, die möglichst barrierefrei da einzugliedern, ohne
dass das jetzt auffällt, dass wir das irgendwie gewollt versuchen. Und das erfordert natürlich, dass
man wirklich ständig im Gespräch ist mit allen Kooperationspartnern. Oder ein weiteres Problem,
was wir jetzt ... oder ein weiteres Thema aktuell, was wir jetzt haben, ist die Flüchtlingsgeschichte,
230 auch da haben wir reagiert und haben ganz schnell so ein multikulturelles Projekt aufgelegt, da hab
ich den Cnut Fritz dann auch nochmal angerufen und da ging eben auch ganz spontan was, ohne
dass ich groß einen Antrag stellen musste, das find ich schon ganz gut, also auf sowas muss man
immer eingehen. Oder wenn ich merke bei den Schülern sind irgendwelche Themen grade total
aktuell, dann kann man gut versuchen die mit einzubringen.
235 Also wenn man jetzt, was weiß ich, es gibt da irgendwie ne Mobbingproblematik oder sonst
irgendwas. Oder ich hör ja auch ganz viel von den Leuten zuhause. Also diese Projekte, da ist ganz
viel privates Erzählen auch was die Kinder tun, also da kommt ganz viel auch aus dem sozialen
Umfeld bei denen zuhause, was passiert da, was ist da los, und das wird halt oft sehr sehr persönlich.
#00:20:07-4#

240 Interviewer: Das ist ja im Prinzip schon die nächste, also die letzte Frage mitbeantwortet. Da ging's
mir darum, dass wenn man sich theoretisch mit Lesesozialisation und damit wie man zum Leser
wird beschäftigt, dass es immer um Familie, Freundeskreis und Schule geht als Instanzen, die
irgendwie Einfluss haben, aber die Arbeit von Bibliotheken zum Beispiel steht da ja so ein bisschen
245 außerhalb oder dazwischen davon und da wäre die Frage wie Sie das mit einbeziehen, ob Sie das
mit einbeziehen, irgendwie Anregungen, Impulse oder aber auch wenn ein Kind sagt „Boah ey, alle
meine Freunde finden das super uncool zu lesen, was kann ich denn da machen?“ Eie das Einfluss
hat oder wie sich die eigene Arbeit da positioniert. Das wäre die letzte Frage. #00:20:51-3#

250 Person 1: Also wir gucken schon immer ja wie die Kinder und Jugendlichen so reagieren und ich
bin halt in meiner Arbeit ganz ganz viel auch unterwegs in Schulen, ich war jetzt auch grad heute
Vormittag wieder in der Schule und man wundert sich dann immer, dass da auch in so einer großen
Klasse Leute sitzen, ich stell dann irgendwelche Bücher vor, die sagen „Boah ist das cool, das
musst du unbedingt mal lesen“ und da sitzen natürlich andere da und sagen „Boah ist das uncool“,
255 aber die lassen sich dann von der großen Klasse hinterher so überzeugen, dass die gar nicht mehr zu
Wort kommen. Und ich denk das macht einfach auch so eine gute Präsentation von Bibliothek und
Büchern aus zu zeigen, das ist letztendlich nix anderes als wenn ich irgendwie einen spannenden
Kinofilm gucke, nur dass ich das Kino im Kopf hab und da versuchen wir einfach ganz viel auch
mit den Schülern zu arbeiten und grad was so den Leseknick angeht da nochmal zu gucken, dass
260 wir einfach auch Schüler unterstützen, die gerne lesen, und die, die nicht gerne lesen, mit denen
zusammenbringen. Das mach ich also in anderen Projekten ganz gezielt. #00:21:52-7#

Interviewer: Also es geht dann darum dass die Schüler sich gegenseitig, also die Kinder sich
gegenseitig überzeugen? #00:21:55-5#

265 Person 1: Genau also dass die im Prinzip über den Umgang mit einem Buch wirklich merken „Oh,
das ist ja total spannend“. Also ich hab jetzt zum Beispiel was, ein Fotostory-Projekt, wo ich mit
einer Gruppe wirklich absolut Lese-Unmotivierter ein Buch gelesen hab und wo wir eine Fotostory
zur Fortsetzung dieses Buches gemacht haben, und jetzt sind die alle Feuer und Flamme, also man
270 kann das schon auch hinkriegen dann auch so ne Gruppe also zu überzeugen. #00:22:23-9#

Interviewer: Alles klar. Dann sind wir schon durch, dann drück ich mal auf Stop.

8.5.5 M2

Interviewer: Zuerst zum organisatorischen Rahmen nochmal grob, wenn Sie mir kurz beschreiben könnten wie so der Weg ist von Sie würden gerne Mentor werden oder jetzt konkret wieder ein Jahr ein Kind betreuen bis zu Sie sitzen mit dem Kind in einem Raum und dann auch gerne weiter: was passiert dann? #00:00:27-3#

Person 1: Also wir machen monatlich Informationsveranstaltungen, zu denen die Interessierten sich anmelden können. Wir haben das große Glück, dass wir weil wir eine gemeinnützige Organisation sind, im Haus der Region immer einen Raum zur Verfügung gestellt haben. Und diese Informationsveranstaltungen machen entweder Herr Stender oder ich. Das heißt wir stellen da unsere Arbeit vor und vor allem auch die organisatorischen Sachen. Wenn ein Interessierter sich dann entscheidet Mentor zu werden, bieten wir ein kostenfreies Einführungsseminar an, in dem die Interessierten sozusagen Handwerkszeug an die Hand kriegen. Der Referent ist ein Coach, der sich mit Bildungsfragen beschäftigt, und der hat dafür so ein mehrstündiges Seminar zusammengestellt, das auch mit praktischen Übungen geht und da können dann auch die Mentoren und Mentorinnen ganz konkrete Fragen stellen. Wenn das auch abgelaufen ist, dann haben wir überall in Hannover Schulen und jede Schule hat einen sogenannten Koordinator. Das heißt Mentor vermittelt den Mentoren oder die Mentorin an den Koordinator und der verteilt die an die Schulen. Und an den Schulen haben wir immer eine Kontaktlehrerin oder einen Kontaktlehrer, mit dem dann der Koordinator sozusagen in Austausch tritt und dann die Schule oder dem Mentor die Schule zuweist. Unser Prinzip ist, dass wir wohngebietsnah unsere Mentoren einsetzen wollen. Dass die keine großen Wege haben. Viele können das ja auch nicht, wir sind ja alle etwas älter. Aber das ist sozusagen das Prinzip. Und dann gibt der Koordinator den Mentor oder die Mentorin an die Schule und dann organisieren die das. Wann das Treffen ist, welches Kind das ist, was die Schwerpunkte der Förderung sind und so weiter. #00:02:33-8#

Interviewer: Und dann der konkrete Ablauf einer Stunde. Können Sie den vielleicht kurz beschreiben? #00:02:43-9#

Person 1: Ja, wir haben uns daraufhin geeinigt, dass wir das so im 20-Minuten-Takt machen. Also zum Beispiel erst mal ein Gespräch. „Wie war die Schule, hast du irgendeine Arbeit geschrieben, willst du irgendwas erzählen?“ Wenn Klassenausflug war, erzähl davon. Also dass die Kinder erst mal so ein bisschen runterkommen. Dann gibt's ganz viele Sachen, also zum Beispiel aus der Apotheke gibt's die Zeitschrift Medizini, weiß nicht ob Sie das kennen? #00:03:15-8#

Interviewer: Ja, ja, kenn ich #00:03:15-8#

Person 1: Genau. Das kann man auch am Anfang machen, damit die Kinder bisschen runterkommen. Kann man ja ganz viel ... was sie nun lesen, ist ja auch egal. Und dann haben die ... also entweder gibt die Lehrerin vor, was nun, wenn das Kind Schwächen hat, dass man gezielt darauf hin etwas macht, oder das Kind sucht sich eine Lektüre aus und die liest man. Wir machen das auch oft so, dass auch die Mentorinnen und Mentoren etwas vorlesen, damit sie hören wie auch Gelesenes klingen kann mit Satzmelodie, mit Betonung und so weiter. Und ich betreue zum Beispiel im Moment ein junges Mädchen aus der Sprachlernklasse einer Realschule und die ist schon 14, kommt aus dem Sudan und mit der muss ich natürlich auch viel Grammatik üben. Also wir reden auch, sie muss ja auch die deutsche Sprache im Gebrauch [...], aber unser Hauptthema ist im Moment Verben deklinieren. Das gehört auch einfach dazu. Wenn sie kein Leseverständnis haben, dann können sie mechanisch lesen, aber das hilft ihnen nicht unbedingt weiter. Gut. So, und dann ist diese Stunde ja auch schon fast um. #00:04:47-6#

Interviewer: Ok. Dann würd ich noch weiter ein bisschen genauer auf die Durchführung eingehen, also auf diese Stunde eben. Und zwar haben Sie ja eben schon gesagt, dass in diesem ersten ... #00:04:58-5#

Person 1: Einführungsseminar #00:05:00-3#

Interviewer: Einführungsseminar, genau. Dass es da auch darum geht auch durch eigene Praxis, was

man so machen kann. Und können Sie nochmal ein bisschen genauer beschreiben, was für Methoden zum Beispiel es da gibt oder wie das überhaupt ausgewählt wird, was für Methoden man da machen kann? Oder gibt's überhaupt so eine tatsächlich ganz strukturierte Art und Weise?
60 #00:05:23-5#

Person 1: Also ich sag mal wir sind ja keine ausgebildeten Pädagogen. Insofern können wir zur Methodik natürlich auch wenig beitragen. Unsere Mentoren/Mentorinnen machen das so mehr aus dem Bauch raus. Es sind meistens relativ gebildete Damen und Herren, die sich dafür interessieren, also da ist der Level dann schon bisschen höher, und viele haben selber Kinder und machen das so wie mit ihren Kindern früher. Also so ne richtige Methode kann ich nicht benennen..
65 #00:06:09-7#

Interviewer: Ok #00:06:10-8#

70 Person 1: Also natürlich sehen wir schon zu, dass auch eine Steigerung da drin ist, in dem Arbeiten mit dem Kind. Also dass man auch einen Erfolg sieht. Und dieser Erfolg wird uns immer von den Lehrern als Rückkopplung gegeben. Ob das was gebracht hat oder nicht. Aber gerade in den Grundschulen ist es ganz wichtig, dass man mit den Lehrern zusammenarbeitet. Und insofern kriegen die Mentorinnen und Mentoren auch ganz viel Material von den Lehrern gestellt. Was im
75 Unterricht noch drankam. Was im Unterricht durchgenommen ist und was das Kind einfach nochmal mehr üben soll. #00:06:53-9#

Interviewer: Ok. Dann dadurch und damit dass Sie eben auch sagten es wird gelesen was das Kind lesen will erklärt sich so ein bisschen auch schon die Frage nach der Medienauswahl. Es geht
80 entsprechend halt wirklich danach was das Kind will? #00:07:06-5#

Person 1: Ja, also die Mentorinnen und Mentoren kriegen einen Ausweis aus der Stadtbücherei, der eine längere Ausleihfrist hat, also drei Monate, denn in vier Wochen liest ein Kind, was Leseschwäche hat, kein ganzes Buch. Und das ist eben schon [unv] Und dann geht man mit dem
85 Kind in die Bücherei oder das Kind bringt es selber mit und dann hat man die Lektüre. #00:07:30-3#

Interviewer: Okay. Und Sie haben mir ja auch grade gezeigt, Sie haben ja hier auch dieses Regal mit Empfehlungen quasi. #00:07:38-2#
90

Person 1: Genau. genau. #00:07:39-7#

Interviewer: Gut. Dann würd ich direkt weitergehen zu der Frage: gibt es irgendwelche generalisierbaren Schwierigkeiten, mit denen man umgehen muss, denen man sich stellen muss?
95 #00:07:53-0#

Person 1: Ja, das hat aber weniger mit dem Lernprozess zu tun als mit den Kindern. Also wir fördern ja vorrangig Kinder mit Migrationshintergrund und wir möchten kein zu enges persönliches Verhältnis. Also wir gehen nicht in die Familien und wenn die Kinder von Zuhause nichts erzählen, dann erzählen sie nichts. Also wir insistieren da nicht. „Nun erzähl doch mal wie ist das, und was macht deine Mutter, und was macht dein Vater?“ Und so, das schließen wir aus. Wenn die Kinder das von sich aus erzählen okay, aber es bleibt ein recht ... unpersönlich kann man nicht sagen, denn es entwickelt sich schon ein sehr persönliches Verhältnis, schon allein dadurch dass man sich regelmäßig trifft, aber wir machen das weniger familiär. #00:08:54-3#
100
105

Interviewer: Gut, dann direkt weiter. Das sind jetzt so Fragen, die zwei die als nächstes kommen sind Fragen nach Ihrer ganz persönlichen Meinung. Und zwar wäre die erste Frage nach Ihrer eigenen Motivation. Warum machen Sie das denn überhaupt, was Sie machen? #00:09:11-1#

110 Person 1: Gerne. Ich bin jetzt seit sechs Jahren im Ruhestand und bin von Haus aus Bibliothekarin, habe aber nur sieben Jahre als Bibliothekarin gearbeitet. Ich lese eben gerne. Und hab mir irgendwas gesucht, was sozusagen mit meinem Hobby zusammenpasst. Also ich wollte nicht an die

115 Tafel gehen oder sowas machen, sondern ich wollte eben meine Begeisterung fürs Lesen mit anderen teilen. Und da ist mir durch eine Freundin Mentor empfohlen worden und deswegen bin ich zu Mentor gegangen. Weil ich es unwahrscheinlich wichtig finde, dass auch Kinder heute noch gerne lesen, weil zu lesen und sich dadurch andere Welten zu erschließen ist eine wunderbare Sache. Und es wird heute, muss man sagen, in vielen Familien einfach nicht mehr geübt. #00:10:07-2#

120 Interviewer: Also es geht schon sehr auch um den Spaß am Lesen und nicht um die reine Kompetenz? #00:10:11-8#

Person 1: Nein nein. Es geht nur um die Freude am Lesen #00:10:17-4#

125 Interviewer: Und dann die Frage: Ihrer Meinung nach, was macht gute Leseförderung oder Literaturvermittlung aus? Sowohl von den Zielen als auch von dem was den den Vermittler ausmacht oder so? #00:10:34-6#

130 Person 1: Also wir empfehlen unsern Mentorinnen und Mentoren immer oder andersrum gesagt, wir haben den ganz großen Vorteil, dass wir nicht zensieren, wir beurteilen nicht, wir sind nur da. Und wir haben ganz viel Zeit. Der Zeitfaktor ist ein ganz ganz wesentlicher. Die Kinder können sich darauf verlassen, dass der Mentor oder die Mentorin da ist und zwar jede Woche oder auch zweimal die Woche, je nachdem wie sie's einrichten, und sich ganz auf das Kind einstellt. Ich sag mal, ich hab auch einen Schüler gehabt, da hab ich einen Text dreimal gelesen an drei Treffen. Das ist mir egal. Wenn das dem Kind hilft, dass es weiterkommt, dass es sich auch darauf einlassen kann, dass jemand ihm zuhört und eben wie gesagt nicht kritisiert oder so, das ist der Anspruch, der die Kinder dann auch weiterbringt. #00:11:40-2#

Interviewer: Ok #00:11:41-3#

140 Person 1: Also wie gesagt: Sie haben hier von pädagogischem Anspruch gefragt. Den haben wir nicht. #00:11:51-6#

Interviewer: Ok also das war, also die Frage zielte ... #00:11:54-8#

145 Person 1: Es sei denn Sie sind Lehrerin oder so gewesen, dann ist das sicher was anderes, aber ein Normalmensch hat keinen pädagogischen Anspruch. #00:12:00-3#

150 Interviewer: Ja die Frage zielte darauf ab, ob noch andere Sache mit diesem Lesen verbunden werden als nur das reine „Es geht um Spaß am Lesen“, sondern ob es noch mit einem größeren Anspruch verbunden wird? #00:12:14-5#

155 Person 1: Ich finde immer mit dem Spaß am Lesen gehört auch die Wiedergabe und das Textverständnis, denn es gibt ja durchaus Kinder, die mechanisch Lesen, aber fragen Sie sie nach dem Inhalt, können sie den nicht wiedergeben. Und auch das üben wir. Denn ich sag mal, vierte/fünfte Klasse müssen sie ja Nacherzählungen und sowas schreiben und das fällt vielen Kindern schwer. Und auch sowas kann man in so einer Stunde ja üben, dass man sagt meinetwegen „Was hast du gestern gemacht? Schreib mal auf“ und dann sehen Sie schon wie die Sätze formuliert werden, dass das also oft nur Hauptsätze sind ohne Nebensatz und so, und dann kann man im Gespräch das entwickeln und den Kindern das nahebringen, worauf sie achten sollen. #00:13:03-8#

160 Interviewer: Ja das ist ja allerdings auch immer noch sehr auf den Bereich des Lesens fokussiert. Ich würde zu den Teilnehmenden weitergehen. Sie haben schon gesagt es geht hauptsächlich um Kinder mit Migrationshintergrund, das ist unter anderem auch der Grund warum ich Mentor ausgewählt habe. Und können Sie ein bisschen beschreiben wie die Rolle beziehungsweise die Möglichkeit der Rückmeldung und wie aktiv das Kind in der Sitzung drin ist? Also es sucht aus um was es geht, aber ... Ich lass Sie einfach mal reden. Ich will Ihnen ja nicht Worte in den Mund legen. So. #00:13:55-3#

165

170 Person 1: Nein, nein. Also wir sind ja an vielen Schulen schon eingeführt. Und die Kinder unterhalten sich natürlich untereinander auch, und das ist also sozusagen keine Strafe einen Mentor zu haben, sondern es ist eher eine Belobigung. Weil die Kinder eben merken, dass jemand mal auch ausschließlich für sie Zeit hat und für ihre auch Schwächen. Wenn sie nicht richtig lesen können, ist es eine gewisse Schwäche. Und das sind sie nicht gewohnt. Und insofern entwickelt sich da ein sehr ambivalentes Verhältnis. Das Kind freut sich dass es einen Mentor hat und der Mentor freut sich
175 dass er dem Kind was beibringen kann. #00:14:48-1#

Interviewer: Okay und so tatsächlich im ganz konkreten, also wenn in der ganz konkreten Stunde so, sowas wie dass das Kind sagt „oh aber hierauf hab ich jetzt grad gar keinen Bock“ oder so Sachen?
#00:15:01-3#

180 Person 1: Das kommt natürlich auch vor, um Gottes Willen, es ist ja auch oft nach der Schule, also ich treffe mich mit meiner Schülerin auch erst um 13:30 Uhr, also die hat schon sechs Stunden. Dann lese ich eben. Und frage dann „Kannst du mir erzählen was ich dir vorgelesen hab?“ Also sie können da so verschiedene Mechanismen entwickeln oder Sie machen auch mal ein Spiel oder hier
185 Stadt Land Fluss, alles was mit Sprache zu tun hat und was dem Kind oder wozu das Kind dann auch Lust hat. Finden Sie ganz schnell raus. #00:15:38-9#

Interviewer: Sehr gut. Aber ich würde das nochmal, weil das auch Thema meiner Arbeit ist, in nen größeren Rahmen versuchen Sie einordnen zu lassen. Und zwar wenn der Anspruch ist es geht bloß ums Lesen, werden trotzdem ein größerer Rahmen oder andere Aspekte aus dem Leben des Kindes oder so mit einbezogen in die Arbeit? Sei es darin über was gesprochen wird oder was gelesen wird oder so? Auch weil ja das Lesen sehr stark beeinflusst ist von Faktoren, die außerhalb der reinen Sprache liegen. #00:16:45-0#

190 Person 1: Also ... das könnte ich jetzt nicht so ... so direkt benennen. Ja wie soll ich das formulieren?
#00:17:06-4#

Interviewer: Oder ich formulier vielleicht die Frage einfach mal um, ein bisschen konkreter, das ist vielleicht dann einfacher und zwar ... was ich grade schon sagte, das Lesen ja sehr stark beeinflusst ist von Dingen außerhalb des Lesens und es geht in der Forschung zur Lesesozialisation immer um Familie, Schule und Freundeskreis, die hauptsächlich bestimmen wie man zum Leser wird oder nicht. Und die Arbeit, die Sie machen, steht da ja so'n kleines bisschen außerhalb, ich mein es findet in der Schule statt und so und es wird mit den Lehrern zusammengearbeitet und so, aber die Einflüsse, die aus Familie, Schule oder Freundeskreis kommen, nehmen Sie die auf irgendwie und
200 wie wird damit umgegangen? #00:17:44-7#

Person 1: Ja, also. So versteh ich das bisschen besser. Das ist richtig. Wir versuchen über die Interessen des Kindes die Kinder ans Lesen zu kriegen. Es wird ja auch in der Schule keine oder in den unteren Klassen ja keine Lektüre in dem Sinne mehr gelesen, es werden kurze Fragebögen oder
210 so gemacht und ich glaube für die Kinder ist es etwas neues, auch mal einen größeren Zusammenhang wie ein Buch oder eine kleine Lektüre zu lesen. Und wenn sie das schaffen, vielleicht innerhalb eines Jahres ein Kind dahin zu kriegen dass es vielleicht auch mal sagt «Ich hab mir in der Bücherei das und das Buch geholt», dann haben Sie Erfolg. Aber wir können nicht davon ausgehen, dass das das Ziel ist. #00:18:51-0#

215 Interviewer: Ok. #00:18:53-1#

Person 1: Also es ist schön, wenn wir das erreichen, aber es ist nicht primär unser Ziel. Primär ist eher der Umgang mit der Sprache durch das Lesen. #00:19:05-4#

220 Interviewer: Okay. Also auch wenn das Kind merkt irgendwie in der Schule, das funktioniert nicht, und oder aber alle Freunde von mir finden das super uncool ...? #00:19:23-4#

Person 1: Also die Kinder müssen schon auch grade wenn sie nachher in die Pubertät kommen, das

- 225 ist ja ganz ganz wichtig, sehr wohl sagen ob sie noch einen Mentor haben wollen oder nicht. Wir
wollen keinen dazu verdonnern. Und insofern wie sie grade sagen mit „uncool“, kommt natürlich
mal so eine Zeit, wo das so ist. Aber wenn sie schon vorher anfangen, also ich sag mal so mit zehn
oder elf, dann wissen die Kinder ja was sie daraus für einen Gewinn ziehen. Und dann bleiben sie
auch dabei. #00:19:58-3#
- 230 Interviewer: Meine Frage zielte eher so darauf ab wie das tatsächlich im ganz konkreten Umgang
irgendwie ein Thema ist, so alles was außerhalb von dieser Stunde stattfindet #00:20:14-8#
- 235 Person 1: Insofern wie ich ihnen schon vorher sagte, also Familiäres nur sobald die Kinder das
preisgeben wollen, aber schulisches durchaus. Also wenn die meinetwegen Probleme mit ihrem
Lehrer haben oder mit Mitschülern, das wird selbstverständlich thematisiert und da haben wir ja
auch die Möglichkeit dann über die Lehrer oder über die Kontaktlehrerin da sozusagen aufmerksam
zu machen. #00:20:41-1#
- 240 Interviewer: Gut, ja, dankeschön. Super, dann sind wir ja schnell schon durch und ich drücke hier
auf Stop.

Interviewer: Ich würd direkt anfangen mit dem Interviewteil. Es geht zuerst so ein bisschen ums grobe Organisatorische. Also es geht mir um die Bödecker-Kreise hauptsächlich bzw um die Zusammenarbeit mit den Bödeckerkreisen, weil das die Organisation ist, die ich untersuche.
#00:00:34-4#

Person 1: Ah ok. #00:00:34-2#

Interviewer: Oder vielleicht einfach um Autorenlesungen in Schulen. Vielleicht sagen wir ich beziehe mich also darauf. #00:00:57-3#

Person 1: Es geht um die Lesungen? Auch nicht um die Workshops #00:00:58-1#

Interviewer: Doch, auch um die Workshops, genau. Einfach um die Zusammenarbeit. Oder wie auch immer man das sagen will.

Als erstes die Frage wie da der organisatorische Rahmen zu ist? Also was passiert, bevor du vor Kindern stehst? Und was dann passiert, wenn du vor Kindern stehst. Genau. Wenn du das beschreiben könntest? #00:01:39-5#

Person 1: Ja, die Sache ist die, dass man erstmal angefragt wird. Also früher war es so, dass die Schulen sich bei den Bödecker gemeldet haben, vielleicht ist das sogar noch in manchen Bundesländern so. Jetzt mal für speziell Rheinland-Pfalz, da fragen die die Autoren an „wer möchte eine Lesereise für eine ganz Woche übernehmen?“ In RLP ist es dann so, dass dann ein Heft erstellt wird und dieses Heft wird an tatsächlich alle Schulen geschickt und steht auch online und die Schulen können dann buchen. Die können sich unter verschiedenen Autoren denjenigen aussuchen den sie kennen, zu dem sie schon mal was gemacht haben, den sie kennenlernen wollen, oder der ihnen irgendwie behagt und melden sich dann bei dem Bödecker Kreis. Das heißt also der sammelt dann erst einmal, welche Schulen sich für wen interessieren, und siebt das aus und die, die sich zuerst gemeldet haben, die dürfen dann auch zupacken und zugreifen. Dann erst hör ich von dem Bödecker. Das heißt ich hab mit dem also vorher die Zeit ausgemacht, manchmal sogar schon die Region, in der ich lesen soll, und dann erst bekomme ich einen Bescheid „Achtung, pass' auf, diese Schule oder diese Schulen interessieren sich.“ Ich krieg dann allerdings auch schon so'n kompletten Organisationsablauf. das heißt ich sehe in welcher Schule ich montags zu sein hab, welche Dienstag Mittwoch Donnerstag, hab meine Adressen, hab dort meine Ansprechpartner genannt, Telefonnummer, alles ist da. #00:03:04-1#

Interviewer: Okay #00:03:05-6#

Person 1: So. Gleichzeitig gibt's dann auch schon den Bogen für mein Feedback später, was ich mir zur Seite lege. Und jetzt kommt einfach wer zuerst anruft spricht ab. Also ich versuche die Schulen zu erreichen, die Schulen versuchen mich zu erreichen und dann gehts eben ins individuelle. Das heißt ab dann bin ich mit den Schulen in der Organisation. Wir überlegen welche Uhrzeiten machen Sinn, welche Klassenstufen machen Sinn, wo sollen sie sitzen, wie groß darf die Gruppe sein, was wird gebraucht, Beamer Overhead oder gar nix von alledem. Gibt's eine Pause, gibt's keine Pause. Vor allem ganz wichtig wie lange dauert das Ganze und wie heterogen darf die Gruppe sein. Also viele Schulen versuchen immer das erste bis vierte Schuljahr in eine Lesung zu packen, weil die kriegt man jetzt also organisiert und dann rein damit mit den Kindern, und da muss man ihnen erklären dass 'ne Lesung mit 180 Kindern erstes bis viertes Schuljahr weniger Sinn macht als dass man vielleicht zwei Veranstaltungen macht, erste/zweite und dritte/vierte gemeinsam. Und dann wird sich das gegenseitig nochmal schnell per Email bestätigt, damit auch nix schiefgeht, und im Idealfall fahr ich am besagten Tag hin, bin pünktlich da und leg auch los. Es gibt aber auch zum Beispiel Schulen und es gibt so Lehrerinnen und Lehrer, die rufen drei Tage vorher an und wollen dringend wissen welche Sorte Wasser denn gebraucht wird, Blubber oder nicht Blubber. Ob lieber Kaffee oder Tee, also das ist mal ganz ganz weit weg vom Inhaltlichen. Wie sich die Schulen jetzt vorbereiten gibt's auch alles Mögliche. Ich hab schon erlebt, selten, dass ich hinkomme und die Kids haben eine ganze Lektüre von mir gelesen. Das ist natürlich das allerschönste, weil die Kinder dann ein ganzes Buch kennen, sofort mit Fragen mich beballern und dann auch schon Fragen haben,

die weit hinausgeht über dieses „Wieviel Bücher hast du schon geschrieben?“ oder „Schreibst du zuhause oder schreibst du unterwegs?“ Manche, das erleb' ich ziemlich oft, haben ein Buch sich ausgeguckt, das sie vorstellen allerdings, dann so in dieser Frühstückspause. Das heißt die Lehrerin liest vorne und die Kinder knabbern und hören fleißig zu. Das machen sehr viele Schulen, da war ich echt überrascht. Ich kenn' auch viele die darauf Schwören, also auch viele Kinder, die sagen doch tatsächlich man hat dann die Ruhe vor der großen Pause. Und dann lesen die ein Buch von mir und haben auch schon mal ganz viele nette Fragen. Oder man kommt hin, die Kinder wissen aha da kommt einer, manchmal vorbereitet, haben im Internet schon mal geguckt wer kommt denn da? Manche wissen einfach da kommt ein Autor, der schreibt Bücher, fertig. Und es gibt den Klassiker. Man kommt in die Schule und der Schulleiter kommt einem entgegen, brüllt entsetzt „Ach scheiße, das war ja heute“, dreht sich zu der Schülergruppe um, mit der er grad unterwegs ist und sagt „Ja da fällt Sport wohl aus. der hier, der liest uns heut was vor oder so, weiß ich jetzt auch nicht“. Glaubt dir kein Mensch, wie oft das passiert, und wie man da leidet. Weil man braucht eine Viertelstunde bis man die Kinder erstmal von ihrem Sportfrust im Thema Buch hat. Das braucht. #00:06:20-4#

Interviewer: Ja #00:06:20-4#

Person 1: Genau. Dann gibt es oft Schulen, die wollen vorher unbedingt, kein Mensch weiß warum, ganz dringend wissen, welches Buch gelesen werden wird. Und dann beknie ich die am Telefon dass ich mich bitte nicht festlegen muss, weil ich mir die Gruppe immer ganz gerne anschau. Also ich weiß von ein paar Kollegen, die machen das auch so. Wir kommen halt nicht mit dem Buch, das aktuell draußen ist, in die Schule sondern ich hab elf Lesungen in meiner Tasche. Und ich guck mir die Kiddies immer ganz gerne an. Also es gibt Schulklassen, die kommen brav Zweierreihen hintereinander händchenhaltend rein, die Lehrerin teilt die ein, die Kinder setzen sich brav hin, gucken, warten, los geht's. Da les' ich ganz gerne was leises, stilles, ruhiges. Und komm nachher mit denen toll ins Gespräch. Dann gibt's auch die, die Tür wird aufgerissen, 17 Kinder gleichzeitig versuchen sich durch das Loch in der Wand zu drücken, rennen wie die Irren alle auf einen Stuhl zu, bis man da mal Ordnung hat, da les' ich dann lieber sowas lebendiges, wo sie sich einbringen können, wo die reinrufen können, wo die laut mitkichern können. Dann gibt's welche, wo man merkt die gehen mit bei ihren ersten Fragen schon ins Detail, das heißt da kann ich später auch zum Beispiel das Verlagsspiel machen. Da zeig ich dann wie Literatur entsteht. Es gibt aber auch welche, die sitzen nur ganz brav mit gefalteten Händen vor einem und man merkt von 90 Minuten kannste denen aber 120 vorlesen. Und das such ich dann lieber danach aus. Aber hier spaltet sich die Autorenpersönlichkeit. Ich weiß auch von Kollegen, die kommen mit einem Buch in die Klasse. Ich hab mal gehört von einem, der kommt halt rein und dann sagt die Lehrerin „Ja wir haben uns toll vorbereitet, wir haben das und das Buch von Ihnen gelesen, ist toll, da haben wir auch die Klassenarbeit zu geschrieben, also das Ding kennen wir In- und Auswendig.“ Und dann guckt mein Kollege die Lehrerin an und sagt „Tja, das Buch hab ich jetzt grad in der Hand, das hab ich vorbereitet, dann werd ich das jetzt nochmal lesen“. Und dann zieht er das auch knallhart durch. Dann liest er von den 90 Minuten tatsächlich 60 aus dem Buch, was die Kinder bis zum Erbrechen selber schon gelesen haben. Also auch das gibt's. #00:08:20-7#

Interviewer: Also du sagst du wählst die Bücher dann direkt vor Ort aus, wenn du merkst wer das ist, aber der Ablauf von der ganzen Sache ist schon eher so, es wird irgendwas gelesen und es werden Fragen gestellt? #00:08:55-4#

Person 1: Also ich lese von 90 Minuten 20 bis 30. Also selbst in höheren Klassen maximal 45, das wär' aber wahnsinnig viel. Ich versuch immer noch ein bisschen was einzubauen, auch gags oder so. Es geht mir ganz ganz wichtig drum, und da weiß ich auch von einigen Kollegen, dass die Kids mehr mitleben als ein nettes Leseerlebnis. Uns geht's wirklich da drum, dass noch ein bisschen was vermittelt wird rund ums Buch. Ich weiß von Kollegen, die besprechen mit denen einfach mal E-Book-Feeling und Papierbuch-Feeling. Ich weiß von vielen die mit Gitarre kommen, hier gibts [unv.] Göschel, die singt etwa mit denen Piratenlieder, bevor sie in ihre Piratengeschichten einsteigt, einfach um da fast so eine Piratenstimmung, Abenteuerstimmung zu kriegen, das macht die in Kindergärten auch mit Dinosauriern. Ich weiß aber auch von Kollegen, denen ganz viel dran liegt, dass am Ende des Tages die Kinder alle in die Buchhandlung rennen sollen und die Bücher kaufen.

Natürlich ist das ein schöner Effekt. Wenn denn tatsächlich man so viele Kinder anspricht, dass die Bücher auch gekauft werden. Bei Bödcker soll eigentlich die Begegnung - deswegen wird auch bei
115 Bödecker nie von Lesungen gesprochen. Es heißt immer diese Autorenbegegnungen. Das gefällt mir so gut an Bödecker. So bereiten die ja auch die Schulen vor. Es soll tatsächlich so ein bisschen was pädagogisches erstmal sein. Die Lesung ist keine Werbeveranstaltung. Das meinen zwar viele Leute, ist es aber nicht.
Und deswegen gibts bei mir zum Beispiel das Verlagsspiel. Das heißt nachdem ich eine Geschichte
120 vorgestellt habe, lass ich 5 Kinder nach vorne kommen im Kleinen, bei den jüngeren Klassen, Kindergarten, erstes, zweites Schuljahr, kommen fünf nach vorne und das sind meine fünf Stufen wie man Bücher macht. Bei den Größeren bis ja ... [unv] drittes/viertes Schuljahr ist es so, da kommt nur einer nach vorne, der ist Autorin, hat eine Geschichte geschrieben, ich erzähl das ein bisschen witzig, jetzt was brauchen wir? Kinder zeigen auf, Verlag. Genau. Was tut also ein Verlag?
125 Kommt mal einer nach vorne, wird der mal Verleger. Dann ist einer die Post, einer ist die Druckerei, einer ist die Buchbinderei, einer ist die Buchhandlung, Illustrator hab ich vergessen. Da geh ich dann also stückeweise vor und zeig dann auch: wie sieht ein Manuskript von mir aus? Und wie sieht das Manuskript aus, wenn es aus dem Verlag kommt? „Ihr seht die roten Striche, die euch aus dem Aufsatz bekannt vorkommen. Das gehört bei mir zur Lebensplanung. Also ich krieg dauernd diese
130 Meckerdinger zurück, ja, wie beim Aufsatz früher. 'Also hier kannst du bisschen mehr Spannung einbauen und hier das ist sowieso doof, ne?'“ Und dann kichern die alle, weil die kennen das dann. Und dann zeig ich bei diesem Verlagsspiel ganz knapp, ganz kurz wie aus einer Skizze zu einem meiner Bilderbücher – ich kann ja nicht malen – wie die Illustratorin aus der Skizze das fertige Bild gemacht hat. Das finden die total faszinierend. Wie aus einem wirklichen Strichmännchenanfang
135 sich langsam Skizze für Skizze für Skizze dieses Bild entwickelt. Das zeig ich aber nur ganz kurz und knapp. Im fünften und sechsten Schuljahr ist das eigentlich bei einer meiner Lesungen der Hauptanteil. Ich lese 20 Minuten, quatsch aber 30 Minuten über die Illustration. Das ist bei dem „Schattengreifer“ so, weil ich anhand wie die Illustratorin und ich zusammengearbeitet haben, wie wir uns überlegt haben „Welche Illustrationen braucht man denn am besten?“, anhand dessen kann
140 ich die Geschichte weitererzählen so dass die Kids dann merken, wie da so ne superschöne Zusammenarbeit funktionieren kann. Und wenn wir noch eine Stufe höher gehen, das wäre jetzt die Sichelmond-Lesung, da erklär ich was es bedeutet wenn ein Autor sagt „Ich hab mich inspirieren lassen“. Also es gibt einen Mystery-Roman von mir wo ich zeige, wie zum Beispiel das Wasserwerk bei uns um die Ecke die Behausung von meiner Hauptperson wurde. Also wie kommt
145 man da drauf. Oder wie eine Begegnung mit einer dementen Frau zu einer Figur, die so ähnlich geartet ist, in dem Roman führt. Oder überhaupt wie aus einer Anfrage vom Verlag „Ey magste uns nicht nochmal sowas machen?“, wie aus so einer Anfrage später der ganze Roman konzipiert wird. Also das ist schon Schreibwerkstattanteil und den bau' ich in die Lesung mit rein. #00:13:10-2#

150 Interviewer: Ok #00:13:09-9#

Person 1: Wir Autoren haben ja gegen eine Sache derzeit zu kämpfen, das ist diese 20 Minuten-Schiene. Die Kinder und die Erwachsenen mittlerweile aber auch und die Jugendlichen sind gewöhnt, dass nach 20, maximal 25 Minuten die Werbung eingeschaltet wird. Und tatsächlich, so
155 schlimm das jetzt klingt, das ist in denen drin. Bei uns gilt so die Regel, wenn du 90 Minuten Lesung machst, solltest du allerspätstens, das wär' aber schon sehr spät, nach 30 Minuten irgendwas ändern. Entweder komplett aus dem Text heraus was erzählen oder was zur Recherche sagen oder eben Illustration zeigen oder sonst irgendwas und bei mir ist das so, dass ich versuche das wirklich alle zehn Minuten zu takten. das heißt wenn ich also ein Kapitel vorgelesen hab, stop
160 ich, aus meiner Lesestimme wird die Erzählstimme und dann quatsch ich los. „Also die folgende Szene hab ich so und so und so entwickelt, weil mir ist zu der Zeit das und das und das passiert, stellt euch vor, haha was für ein Zufall“, und dann les' ich wieder eine Stelle und dann stop ich wieder und dann zeig ich aber auf eine Illustration „Seht ihr, das ist das Wasserwerk, von dem ich eben gesprochen hab, so sieht's bei mir zuhause aus. Und so ähnlich, ihr seht hier das und das und
165 das, diese Tür, die da beschrieben ist, ist genau diese Tür, ne?“ Und dann fang ich wieder an zu lesen. Das heißt ich spring dauernd aus dem Lesenden raus. Kinder, die selber lesen und selber schreiben, finden das sehr sehr schade, bei den allermeisten kommt das aber richtig gut an, du musst da häufig Stimmen und die Klangfarbe ändern. #00:14:32-3#

170 Interviewer: Also einfach so Aufmerksamkeitsökonomie-technisch? #00:14:35-6#

Person 1: In der Tat. Unbedingt. [unv.] #00:14:38-9#

175 Interviewer: Ich hab jetzt hier so ein paar Fragen wo es um die Medienauswahl geht, ich würde die vielleicht so ein bisschen auf eine höhere Ebene bringen. #00:15:04-2#

Person 1: Der eine der zeigt ja auf dem Beamer noch die Illustration, und der nächste, der eine Kollege von dem ich eben sprach, der hat das Buch in der Hand, setzt sich mit einem Wasserglas dahin und liest. #00:15:09-9#

180 Interviewer: Ja, aber es geht mir eher tatsächlich um so inhaltliche Aspekte wie ob's irgendwie Themen für Kinder-/Jugendbücher gibt, die besser sind als andere, also eher so inhaltliche Medienauswahl. #00:15:26-9#

185 Person 1: Kann ich dir ein Referat halten. Denn das ist im Moment eine Sache, die mich wirklich traurig macht. Früher ganz oft wurde ich gebeten ... ich hab ein Buch mit einem behinderten Kind geschrieben, „Katrin spricht mit den Augen“. In dieser Lesung versetze ich die Kiddies in die Lage eines Behinderten. In die Lebenssituation. Diese Katrin, von der da die Rede ist, die gibt's dann auch, ist Tetraspastikerin, das heißt sie kann die Arme und die Beine nicht einsetzen, sie kann nicht
190 sprechen, und ist hochintelligent. Sehr intelligent. Die studiert grad in Köln. Und ich lass die Kinder sich gegenüberetzen, immer zwei, einer steckt die Hände unter den Po, der setzt sich richtig auf die Hände drauf, die Füße müssen wie festgeklebt auf dem Boden stehen, man soll sich wirklich vorstellen die sind festgeklebt, und jetzt können die nicht mehr sprechen. Und das Gegenüber, die sollen jetzt Fragen stellen. Und herausbekommen, was es gestern zu essen gab oder diejenigen, die
195 die Behindertensituation machen, sollen sich irgendeinen Begriff ausdenken. Das ist eigentlich eine meiner allerallerallerliebsten Lesungen, die ich bis vor fünf Jahren fast jede Woche gemacht hab. Da ist der Leseanteil ich glaub bei zwölf Minuten oder so. Der Rest ist tatsächlich diese Lebenserfahrung. Es gab Schulen, die mich nur wegen dieser Lesung eingeladen haben. Die immer sagten „Hey, unserm vierten Schuljahr wollen wir das mit auf den Weg geben“ Das wurde sehr viel
200 als Klassenlektüre eingesetzt. [unv] und heute darf ich das nicht mehr. Wann immer ich eine Schule frage „Ey ich hab auch dieses Buch Katrin“ „Oh jaaaa hab ich gesehen neeee aaaah das aberdann so hmmm ...“ und dann versprech ich denen wir werden kichern, wir werden Spaß haben, das ist so witzig, und trotzdem werden die Kinder danach Behinderte mit andern Augen ansehen. Und dann sagen die „Oaaaah nnaaa aber Sie haben doch da auch diese witzigen Bücher und diese Spaß-Bücher
205 und Fantasy“ ... also im Moment ist der Trend tatsächlich dahin, dass ich in meiner Medienauswahl sehr begrenzt bin. #00:17:22-0#

Interviewer: Das ist ja interessant. #00:17:22-0#

210 Person 1: „Die Sache mit Rolf“, Behindertengeschichte, das wollen die alles nicht mehr haben. Das sind alles meine Lesungen von früher. Die wollen die nicht mehr haben. Heutzutage darfst du nicht mehr Tiefgang machen, gehst gar nicht mehr ins Thema rein, alle wollen nur noch den Spaß am Lesen vermitteln. Das ist das ganz große Thema: der Spaß am Lesen. Und deswegen auch diese Gags, die ich nebenbei einstreue, und so. Ich finds schade. Hätte ich nie gedacht, dass es mal so
215 weit kommt. Aber ich lese „Katrin“ vielleicht noch zwei Mal im Jahr, ganz ehrlich. Bei 250 Lesungen im Jahr ist Katrin zweimal dabei. #00:17:53-8#

Interviewer: Nichtsdestotrotz weiter im Plan. Ich würde jetzt weitergehen zu deiner eigenen Rolle, deinem eigenen Selbstverständnis. Und zwar als erstes die Riesenfrage: Warum machst du das?
220 Warum Leseförderung? Literaturvermittlung? Mit welchem Ziel? #00:18:33-2#

Person 1: Ich hab als Kind gar nicht gelesen. Totaler Nicht-Leser. Ich komm aus einem absoluten Nicht-Leser-Haushalt. Bei uns stand der Sport ganz weit oben und da liest keiner. Also mein Papa zum Beispiel, der liest auch meine Jugendbücher nicht, die sind ihm alle viel zu dick, der liest nur

225 meine Bilderbücher. Also selbst heute noch. Ich muss immer mal erzählen, was in den
Jugendbüchern passiert, damit er, wenn die Nachbarn fragen, eine Antwort geben kann. Also ganze
Katastrophe. Und ich bin erst durch meine Lehrerin dazu gekommen, im siebten Schuljahr, die uns
Literatur halt sehr Spaßig vermittelt hat, sehr spannend vermittelt hat und die mir aufgezeigt hat,
230 dass das eigentlich meine Welt ist. Also sie hat mich dann auch in die Schülerzeitung gebracht, ich
hab gemerkt dass ich wenn ich schreibend unterwegs bin, die Welt ganz anders aufnehme als wenn
ich das nicht tu. Bestes Beispiel ist Wartezeit überbrücken. Das hast du als Kind oder Jugendlicher
immer wieder. Du hast eine Freistunde oder wartest auf den Bus oder was weiß ich. Du hattest ja
damals kein Handy, ich weiß garnicht ob du das weißt, also damals als ich groß wurde gabs das
überhaupt nicht

235 Es gab da so eine Zeit. Und ich hatte dann immer Block und Stift dabei und hab mir selber saublöde
Aufgaben gestellt. Die Katze, die vorbeigeht, was denkt die grad über mich? Die Straßenlaterne, die
dort steht, wie fühlt die sich wenn sie eingeschaltet ist, wie fühlt die sich wenn sie aus ist. Ich hab
mir total bescheuerte Aufgaben gestellt und hab daraus Texte gemacht, hab die geschrieben und
sobald der Bus kam oder ich nicht mehr warten musste, hab ich sie zerknüllt und weggeschmissen.

240 Es ging nur darum mich damit zu beschäftigen, aber ich geh seither ganz anders durch die Welt.
Also ich seh' einen Grashalm, ich seh' eine Pfütze, ich seh' ein Auto mit ganz anderen Augen und
mit unseren Kindern sind wir anders verfahren, denen wurde natürlich wahnsinnig viel vorgelesen
und wenn man dann schonmal durch den Wald spaziert ist, dann ging das los „Meeensch ey siehst
ja nur noch Hexenhäuschen“, oder „Boah haben wir ja gleich nen Rapunzelturm, ne, Feen würd
245 mich auch nicht wundern, ist ja wie im Märchenwald hier.“ Da waren wir im Bayrischen Wald mal
unterwegs und war auch tatsächlich so richtig märchenhaft das Ganze. Wo ich sehe, also auch die
haben die Verknüpfung zwischen Buch und unserer Welt. Also ich finde, dass es nach wie vor, bei
allen Medien die es gibt und die ich auch nicht verteufler, ich bin Fernsehgucker, ich bin PC-Spieler,
bei allem was es so gibt glaub ich immer noch, dass das Buch das perfekte Medium ist. Das Buch
250 wartet auf dich, das braucht keine Batterie, das braucht eigentlich überhaupt keine Voraussetzung.
Du entscheidest wann, wie lange, wo, und ein Buch greift dir so in den Kopf wie es kein anderes
Medium kann, weil du das ja beherrscht. Das heißt erst wird deine Phantasie angetrieben und
zweitens, wenn du denn Phantasie hast, baust du dir deine Welten in den Büchern so zusammen,
wie es der Regisseur, hier Peter Jackson mit all seinen Millionen, überhaupt nicht hinkriegt. Und
255 das muss man trainieren. Und das zweite ist: wer liest, lernt sich auf eine Sache zu konzentrieren.
Und das ist nämlich jetzt in der Generation von den Kindern, die jetzt heranwachsen, die so
überfüllt sind. Da läuft der Fernseher, der PC gleichzeitig und sie machen Hausaufgaben. Wenn
man aber liest, konzentriert man sich auf eine einzige Sache. Vielleicht läuft im Hintergrund noch
Musik. Ich mag lieber, wenn die Kids tatsächlich einfach mal abschalten. Das war ja schon Peter
260 Lustig früher: „Abschalten“. Und ich finde das wahnsinnig wichtig. Antolin hat auch seine
Bewandnis. Wo man Punkte sammelt mit Büchern. Aber ich finde ein Kind darf sich auch einfach
mal nur des Buches wegen oder auch nur des Zurückziehens wegen in die Ecke knallen. Also was
dem Erwachsenen seine Zigarette ist. Wenn der sagt „Ich geh mal eine rauchen“, so geht keiner mit.
Dann steht der so zwölf, fünfzehn Minuten einfach mal draußen und pafft seine Zigarette und guckt
265 den Baum blöd an. Und ich finde so müssten sich Kinder auch zurückziehen dürfen. Dass sie
einfach sagen „Ich brauch mal grad n Kapitel“ und setzen sich in irgendeine Ecke oder raus oder so
und sind einfach mal für 'ne Viertelstunde oder so auch mal nicht ansprechbar. So dass man sich ne
Höhle mit Buchstaben baut. Also dass man sich verkrümelt. Und das hat mir zum Beispiel als Kind
auch gefehlt. Ich wurde zwar viel in Ruhe gelassen, also meine Eltern waren jetzt nicht diejenigen,
270 die einem dauernd mit irgendwelchen Jobs hinterhergelaufen sind, aber dennoch. Sich so richtig
verkriechen in die eigene Birne. Ich find' das ist eine Eigenschaft und das sollen die Kids von heute
lernen. Das ist das, was ich abgebe. Was von dort zurückkommt ist ... also Kinder sind das geilste
Publikum. Wenn's nicht gut läuft, dann hören die dir auch nicht zu. Da kennen die ja nix. Dann
fangen die doch an in ihrer Tasche zu wühlen, miteinander zu schwätzen oder ich hab auch schon
275 Jungs gehabt, die waren mir eingeschlafen. Und damit musst du umgehen lernen. Und das mag ich
total gerne. Weil wenn du nachher zu dem Jungen, wenn er wach wird hingehst und sagst „Pass mal
uff, wars so scheiße?“, da kriegst auch ne Antwort. „Joaa neee das war ... woah neee viel zu lange
gelesen“ oder „Boah ist ja überhaupt nicht mein Thema“ oder so irgendwie. Und das ist so ehrlich,
das ist so entgegenkommend, das Ganze. So diesen Austausch, den mag ich halt wahnsinnig gerne.

280 Und bei Workshops haste den natürlich mal zehn. Ich hatte mal so eine, ich nenn sie mal Fionna.

Als Jugendliche, also der was beizubringen, da hab ich aber mehr gelernt als die. Die Diskussionen, die waren immer geil. Weil ich natürlich mit meiner vorgefertigten Erwachsenenmeinung, und dann holt die Fionna einmal tief Luft, hält ein Referat und ich hab die ganze Autofahrt zu grübeln.

285 „Ja ... eigentlich hat die Recht ... ey ... warte mal ... ne doch nicht ...“ Also Fionna ist so eine von denen, es gab son paar, die mir komplett die Birne mal so um 180 Grad rumgeschraubt haben. Und das find ich natürlich obergeil. Weil damit bleibst du locker und fit in der Birne und bist allem gegenüber aufgeschlossen. Also ich hätte gar keine Chance so PEGIDA-Anhänger zu werden, ich kann überhaupt keine Vorurteile aufbauen, weil der Umgang mit Kindern ... #00:24:20-5#

290 Interviewer: Ich hätte noch eine große Frage und zwar kannst du aus deiner Perspektive beschreiben was gute Literaturvermittlung ausmacht? Oder ein gutes Literaturvermittlungskonzept? Was macht einen guten Vermittler aus? #00:25:01-1#

295 Person 1: Werde ich ganz oft gefragt und zwar vor allem dann, wenn ich Elternabende mache oder wenn ich so Workshops für Lesepaten mache, also das passiert schon mal. Nicht so oft. Aber ich werde schon mal eingeladen da zu referieren und da natürlich heißt es immer so was muss man machen? Muss man Weltrekorde aufstellen? Oder muss man da so rumkaspern? Oder muss man Verlagsspiele machen oder sonst was? Und die Wahrheit ist: du musst einfach nur authentisch sein. Das ist das eine. Es gibt ja diesen Schriftsteller Willy Fährmann, den ich höchst höchst höchst

300 höchst höchst bewundere.

Als ich so in deinem Alter war, war das so der angesagteste Jugendbuchautor hier herum. Also was sag ich hier herum, also in Deutschland. Und ich hab schon vier oder fünf Lesungen von dem gesehen. Der setzt sich vorne hin, ist ein älterer Mann, strahlt unendlich aus, spricht so aus dem Herzen heraus und selbst die kleinsten Kinder, erstes, zweites Schuljahr, sitzen bei dem 90 Minuten

305 und hören dem zu. Der steht nicht ein Mal auf, spricht pausenlos, liest sehr lange und die Kinder lieben den und hören dem zu. Die Wahrheit ist: der ist authentisch. Man glaubt dem das einfach. Würde der jetzt aufspringen und so n Affen machen wie ich, würde jeder sagen der hat sie nicht mehr alle. Und umgekehrt. Wenn ich mich nur hinsetze mit einem Wasserglas und einem Buch, das glaubt mir ja auch kein Mensch. Und das nächste ist, was ich immer sage, es müssen Bezüge hergestellt werden. Wenn ich mich einfach nur hinsetze und sag „Ich hab da mal n Buch dabei“, dann interessiert das die Kinder nicht, weil viele Leute haben Bücher dabei. Wenn ich mich aber

310 hinsetze vor ne völlig fremde Gruppe und sag „Ey passt mal auf, ich bin Else, 72 Jahre alt, zu meiner Zeit übrigens gab's keine Handys, gab's keine Computer, es gab Bücher und ein Buch war für mich total wichtig“ und wenn man jetzt irgendwie irgendein Beispiel bringt, „Und schaut mal hier, das heißt Pippi Langstrumpf, das gab's damals bei uns, und stellt euch mal vor, ich hatte n Riesenstreit mit meiner Mutter gehabt, wusste gar nicht wie ich damit umgehen soll, wie entschuldige ich mich, und dann hab ich ein Kapitel hier drin gelesen und war [unv] ne so? Und dann dacht ich ey so musst du vorgehen. Das ist ja ne tolle Idee. Und so hab ich dann den Streit mit meiner Mutter beendet.“ Und wenn die jetzt das Kapitel vorliest, hat sie Bezüge hergestellt. Die

315 Kinder wollen jetzt ganz dringend wissen was das für ne Geschichte ist, das n Kind in Bedrängnis da so da rausgenommen wurde.

Ich hab einmal hier eine Veranstaltung gemacht bei uns im Ort, wir haben die prominentesten Dorfleute hier, natürlich den Bürgermeister und so, die haben wir eingeladen und einer erzählte aus dem 2. Weltkrieg, wie die Mutter schrie „Packt euer Zeug zusammen, wir müssen los“. Die waren

325 nachher irgendwie Russlanddeutsche. Und er hat sich nur seinen Pinocchio geschnappt, dann ging's los. Das heißt die ganze Reise von Wochen in ein fremdes Land, bis der mal die Sprache hatte, bis der mal gesetzt war, bis der mal dort in die Schule gegangen ist, alles das, jahrelang, hatte der nur ein einziges Buch auf Deutsch und das war sein Pinocchio. Und dann hat er seine Lieblingsstelle vorgelesen und hat da noch irgendwie nen Bezug hergestellt zu dem wie er damals ... irgendwas

330 war auf der Reise, irgendwas im Zug, ich weiß es nicht mehr, und da hat ihm der Pinocchio über diese Situation hinweggetröstet. Die Kinder, die haben die Augen aufgerissen, die Eltern, die haben geheult zum Teil, die sind nachher hin, die haben sich bedankt, das hätten sie gar nicht gewusst von ihm. Und der hatte Stille die ganze Zeit wo der gelesen hat, und der hat bestimmt ne gute Dreiviertelstunde gebraucht. Und deshalb: Bezüge herstellen. Also damals ist mir das so richtig

335 bewusst geworden, als der das so gemacht hat. #00:28:25-5#

Interviewer: Ich würde schon die letzte Frage stellen. Die bezieht sich auf das, womit ich mich theoretisch beschäftigt hab in meiner Arbeit, nämlich mit dem wie man zum Leser wird theoretisch und was es für Instanzen gibt, die da Einfluss haben und dann wird in der Theorie immer genannt
340 „Familie Schule Freundeskreis“. Und jetzt sind ja, selbst wenn jetzt Autorenbegegnungen in Schulen stattfinden, sie im Prinzip trotzdem noch außerschulisch. Und deswegen wäre meine Frage ob oder wie irgendwie Impulse, Anregungen oder aber auch Rückschläge aus den genannten Sachen einbezogen werden und wie du deine eigene konkrete Arbeit da siehst im Verhältnis zwischen dem, was da sonst so passiert an Leseförderung, Literaturvermittlung? #00:29:35-3#

345 Person 1: Also tatsächlich durch die Lesungen erreicht man Kiddies. Viele Leser, die kriegen dann nochmal so nen Schub, wo sie dann so nen Einblick haben ins Thema Buch, was ja eh schon ihr Hobby ist, und plötzlich sind die viel bewusster im Umgang mit dem Buch. Du kriegst aber auch tatsächlich einige Nicht-Leser. Und da muss ich jetzt ganz klar sagen, da haben wir Jungs halt, wir
350 Autoren, wir männlichen, nen Riesenvorteil. Wir kriegen nämlich grade vor allem, wenn wir dann welche kriegen, die Jungs. Denn wenn man mal diese ganze Karriere eines Lesers durchgeht, dann ist es zuhause meistens die Mutter, die liest, es gibt lesende Väter, aber im Verhältnis ist tatsächlich viel mehr Mutter oder Oma, im Kindergarten sind ja viel viel mehr Frauen angestellt, das heißt dort liest auch meistens die Erzieherin. Dann später in der Schule, in der Grundschule hast du meistens
355 die Lehrerinnen, die Jungs gehen ja eher an die weiterführenden Schulen, das heißt so ne Karriere startet eigentlich damit, dass viele Frauen viele Geschichten vorlesen. Und Frauen lesen anders als Kerle. Und wenn wir dann, wir Männer, in so eine Schule reinkommen und erzählen, dass wir auch erst mal gar keine Lust hatten aufs Buch, dass wir das auch voll Scheiße fanden, ja? Ich weiß von vielen Kollegen, denen das so ging, die dann erzählen „Bäh, diese toten Buchstaben“ und so. Und
360 jeder erzählt dann von seinem Knackpunkt, wie er drauf gekommen ist. Da fühlen sich die Jungs doch ein großes Stück weit abgeholt. Also das ist was mir ganz ganz oft gespiegelt wird. Und das ist ja auch, jetzt komm ich doch drauf zu sprechen, das ist die Idee der Lese-Weltrekorde. Dass man das sportliche mit dem Lesen dann auch verbindet. Dass die also sehen, also man darf Fußballer sein und trotzdem lesebegeistert. Ich erzähl' dann auch wie ich zum Beispiel auf dem Trimmrad morgens sitze und mein Buch in der Hand hab und dass ich mich komplett ausklinken kann von dem, was unten mit den Beinen passiert. Die radeln, aber ich kann mich voll auf mein Buch konzentrieren. Das finden Jungs total interessant. Und dann kommen die auf die Idee probier' ich auch mal aus. In weiterführenden Klassen, wenn ich da erzähle von meinen bekloppten Straßenlaternen oder so, passiert's mir immer wieder mal dass ich Emails bekomme von Jungs,
370 die ... neulich hat einer geschrieben von einer Eisenbahn, er saß drin, und die Eisenbahn hatte überhaupt keinen Bock ihn zu fahren. Und dann hat er die Eisenbahn überredet. Fahr mich doch nach Hause. Und über diese verrückte Geschichte kommt er ins Thema Literatur mit rein. In das völlig freie Schreiben und dann interessiert er sich [unv.] hoff ich mal, was gibts denn sonst für Eisenbahngeschichten oder oder so. Rückschläge krieg ich eigentlich selten zu hören. Meistens heißt es „War cool“, ganz oft heißt es aber doch tatsächlich „Ey seit du da gewesen bist, der hat dann doch mal n Buch in die Hand genommen“. Und ich denke das hat mit Identifikation zu tun, weil ich auch sage „Du, ich war mal..“ Ich frag ja auch. Also am Anfang des ganzen sag ich immer „Hier steht zwar ein Autor, aber ich bin nicht mit Buchstabensuppe groß geworden, sondern bei mir zuhause liest heute noch keiner. Wer von euch kennt sowas?“ So und dann gehen Hände hoch. Und
380 dann sag ich „Wer von euch findet Bücher richtig bescheuert?“ Und dann zeigen die auf. Und dann sag ich „Schön, wenn ihr so ehrlich seid dann kann ich's ja auch sein“, und dann erzähl ich denen erst mal dass ich überhaupt nicht gelesen hab, dass ich in Deutsch ne Pfeife war, so. Und dann fühlen die sich abgeholt und dann hören die mir zu und denken „Naja vielleicht finde ich ja auch mein Buch“. Ich erzähl denen dann bei mir war's die Schatzinsel und sag auch geh in die Bücherei, es gibt zu fast jedem Thema – überleg dir vorher was dein Thema ist, was interessiert dich
385 überhaupt - und ob's der Dinosaurier, der Pirat oder die Raumfahrt ist, ey du findest zu allem entweder Sachbücher oder Comics oder Romane oder Kinderbücher. Und so wie's zurückgespiegelt wird kommt das schon ganz gut an oder erreicht dann immer wieder mal einen. #00:33:12-9#

390 Interviewer: Mit „Rückschläge“ hatte ich tatsächlich auch gemeint, dass zum Beispiel Leute ja Nicht-Leser sind. #00:33:24-6#

Person 1: Manche erreiche ich auch nicht. Ganz klar. Also ich hab dir erzählt von dem, der gepennt
hat, und ich war mal in einem achten Schuljahr, nee neuntem Schuljahr, die standen kurz davor
395 ihren Abschluss zu machen, die hatten auf gar nix mehr Bock, also da bin ich schweißgebadet raus,
ich bin mir nicht sicher, ob mir da auch nur drei zugehört haben. Die waren dermaßen mit sich
beschäftigt und mit den Planungen von Abschlussfeiern und das haben die alles während der
Lesung gemacht. Also das war meine übelste bisher. Und dann gibt's auch welche, die sich absolut
400 verweigern. Die, wie man sich das vorstellt, mit verschränkten Armen vor dir sitzen, Riesenfresse
ziehen und dir echt vermitteln „Ey alter, was du da von dir gibst, interessiert mich überhaupt
nicht.“ Und die machen auch nicht auf. Und da kann ich kämpfen oder auch nicht, das einzige was
ich dann immer mache ist, wenn ich nachher Autogramme verteile und die kommen zu mir, dass ich
dann noch im letzten noch so versuche, dem die Karte gebe, dass ich dann sage „Hör mal, du,
405 Bücher ist auch nicht deine Welt, oder?“ so „Näääh“. „Und so meine Geschichte hat dir jetzt aber
auch nicht soo gefallen, oder?“ „Näääh“ Und dann fang ich an so „Was würd dich denn
interessieren, was gibt's denn?“ und dann machen die aber meistens immer noch so „Hää ist doch
scheißegal“ oder „keine Bücher“, oder dann brauchen sie Zombiezeug oder Köpfe ab, da muss
doch Blut spritzen. Also da wird nur Scheiße geredet, du kommst da mit denen auch gar nicht
410 weiter, die verweigern sich. Und dann ist das aber so. Ich bin ja auch der Mathe-Verweigerer. Das
ist dann einfach so. Bestimmte Themen erreichen bestimmte Menschen einfach nicht. Und ich
glaub nicht dass es möglich ist 100% aller Leute mit irgendeinem Thema zu erreichen. #00:34:56-
0#

Interviewer: Alles klar, dann würd ich mal auf Stop drücken.
415

9.6 Beispiel für Auswertung der Interviews durch qualitative Inhaltsanalyse

Nr.	Zeile	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion/ Kategorienbildung
1	8-9	Vorstellung	Vorstellung	
2	9-15	Entwicklung Bödeckerkreise: erste Gründung (Niedersachsen) 1953, nach und nach weitere, heute 15 Landesverbände. In den 80ern (1984) Gründung Bundesverband → eigene Position stärken, Synergieeffekte zwischen den Landesverbänden nutzen	Entwicklung BK, Ziele der Gründung des Bundesverbands	Organisationsrahmen
3	15-17	Gründung durch Friedrich Bödecker, groß werden durch Sohn Hans Bödecker	Gründung und Entwicklung	Organisationsrahmen
4	17-24	Gründungsidee: Kultur in die Breite/aufs Land bringen, mit Autoren aber auch Kinofilme etc., zur «Abwechslung vom Existenzkampf» auf dem Land nach 2.WK, Gründung um diesen Kulturtransfer zu institutionalisieren	Gründungsidee: Kultur auch aufs Land bringen, diesen Kulturtransfer institutionalisieren	Organisationsrahmen
5	25-27	Arbeit des Bundesverbands neben der der Landesverbände → etwa Arbeit mit den Ministerien auf der jeweiligen Ebene	Bundesverband arbeitet neben Landesverbänden, Zusammenarbeit mit Ministerien	Organisationsrahmen
6	27-31	Autorendatenbank als Alleinstellungsmerkmal, Autoren können nach Bewerbung einmal im Jahr aufgenommen werden, ca. 15 aus 90 schaffen das	Autorendatenbank als Alleinstellungsmerkmal, Aufnahme einmal jährlich nach Bewerbung (niedrige Aufnahmequote)	Autorenauswahl

9.7 Kategoriensystem

Kategorie	Unterpunkte
Zielgruppe	Publikum Auswahl der Lesung Austausch mit der Zielgruppe Geschlechtsspezifika Verweigerung Aktive Rolle des Kinds Zielgruppe Verhältnis zu Teilnehmern Wahrnehmung des Kindes Barrierefreiheit Aufmerksamkeit Einbezug spezieller Zielgruppen Zielgruppenspezifik Besonderer Bedarf Zielgruppenansprache Orientierung an angenommenen Interessen der Zielgruppe
Ziele	An Medien heranzuführen Freude am Lesen Pädagogischer Anspruch Ziele Chancengleichheit Heranführung an Medien Ziel: Spaß am Lesen Lesen und Lernen
Methodische Konzepte	Gestaltung der Sitzung Identifikation Methoden Arbeit mit Vorbildern Methodische Konzepte klar Atmosphäre Persönliche Bindung Keine methodischen Konzepte
Organisatorischer Rahmen	Ausgangsbedingungen Qualifizierung Zeitfaktor Kriterien für Partner Planung im Vorfeld Abhängigkeit von Bündnispartnern Evaluation Organisationsrahmen Mentorenakquise

Einflüsse des Elternhauses	Einbezug von Familie Gemeinnützigkeit, Wohlfahrtsgedanke, Anerkennung sozialer Schranken Elternhaus als negativer Faktor Potential des Elternhauses
Inhalte	Über das Buch hinausgehen Thema «Behinderung» weniger Tiefgang gewünscht Medienauswahl Einbezug aktueller Ereignisse Autorenauswahl gesellschaftliche Relevanz
Potentiale von Lesen/Literatur	Lesen und Weltwahrnehmung Potentiale von Literatur Lesen ungleich Literatur Hohe Bedeutung von Lesen Literatur als Kultur Hohe Bedeutung von Lesen
Positionierung zu Lesesozialisationsinstanzen, v.a. Schule	Zusammenarbeit mit Schule Positionierung zu Lesesozialisationsinstanzen Positionierung zu Schule
Ideale Leseförderung	Umfassende Leseförderung Kriterien für Leseförderung
Begründungen für die Arbeit	Begründungen (wissenschaftlich) Begründungen (Alltag)
Gesellschaftlicher Einfluss	Gesellschaftlicher Einfluss Gesellschaftliche Konnotation